

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE

CARLA FABIANA GRAETZ

**O CAMPO CIENTÍFICO, OS CONFLITOS E RELAÇÕES DE PODER NO
TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

SÃO CARLOS – SP

2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – PPGE

CARLA FABIANA GRAETZ

**O CAMPO CIENTÍFICO, OS CONFLITOS E RELAÇÕES DE PODER NO
TRABALHO DE PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na área de concentração em Educação, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

SÃO CARLOS – SP

2013

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

G735cc Graetz, Carla Fabiana.
O campo científico, os conflitos e relações de poder no
trabalho de professores de uma universidade pública / Carla
Fabiana Graetz. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
120 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2013.

1. Ensino superior. 2. Trabalho docente. 3. Campo
científico. 4. Relação de poder. 5. Conflitos. 6. Pós-
graduação. I. Título.

CDD: 378 (20^a)



Programa de Pós-Graduação em Educação
Comissão Julgadora da Dissertação de mestrado de

Carla Fabiana Graetz
São Carlos 21/02/2013

BANCA EXAMINADORA

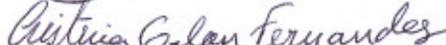
Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Profª. Drª Márcia Hespanhol Bernardo

Profª. Drª. Maria Cristina da Silveira G. Fernandes







Dedicatória

Dedico este trabalho a todos que contribuíram para que se concretizasse e aos leitores que se interessarem pelo tema.

AGRADECIMENTOS

Concluir o Mestrado está sendo uma grande vitória para mim. Ter a oportunidade de retornar e aprender tanto com pessoas dedicadas e competentes é um grande privilégio.

Deus, fonte de vida e amor, proteção e luz em todos os momentos: obrigada por esta conquista, Pai.

Aos meus pais amados, Maria Lúcia F. Graetz e Gerhard D. Graetz, aos meus irmãos queridos, Juliana P. Graetz e Igor A. Graetz e ao meu amor, Angelo C. Perinotto: vocês são a origem e a razão deste trabalho. Muito obrigada por terem acreditado em mim e suportado meus momentos de cansaço, além das ausências necessárias para a elaboração desta pesquisa.

Aos demais familiares, aos vivos e aos que já não habitam este mundo, mas que sei o quanto torcem por mim: obrigada mesmo! Meus avós, tios, primos, sogros, cunhados, obrigada pela força.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva, agradeço pela dedicação e confiança, sendo, também, um grande amigo. Você foi fundamental durante todo o processo de elaboração do projeto de pesquisa, delimitação do tema, todos os contatos e o percurso de realização da pesquisa e da escrita. Você me incentivou e auxiliou nas discussões e no aperfeiçoamento do pensamento crítico-reflexivo que procuramos desenvolver no Mestrado. Portanto, este trabalho tem muito das suas contribuições.

Aos meus amigos da pós-graduação, especialmente Milene Hebling, Valéria Velis, Ronaldo Gomes, Silvana Terume, Dayton Padim, Vanessa M. Atayde e à amiga de longa data, Sílvia E. Augusto, meus agradecimentos! Sempre encontrei ombros, sorrisos e incentivos que me ajudaram a ir em frente e sou extremamente grata a todos vocês.

Em especial, meus agradecimentos a pessoas muito significativas ao meu retorno à área acadêmica, bem como à realização deste trabalho: Gislaine C. Rodrigues, Regina C. Ara, Profa. Dra. Solange T. Lima, Mariana Betetto, Dra. Ana Maria Betetto. Obrigada pelo incentivo e pela ajuda neste trabalho.

Aos professores do PPGE – UFSCar, obrigada pelas ricas discussões e debates em sala de aula.

Aos funcionários e professores da instituição pesquisada, obrigada pela prontidão com que sempre me receberam, além da atenção e respeito nas entrevistas.

Às professoras da banca, Profa. Dra. Márcia H. Bernardo e Profa. Dra. Maria Cristina S. Galan Fernandes pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho e pela

forma acolhedora com que me trataram. Obrigada, também, pela participação da Profa. Dra. Rosemeire Ap. Scopinho no exame de qualificação, pois suas observações foram fundamentais para a elaboração da versão final. Agradeço pela receptividade das Profas. Dra. Luci R. Muzzeti e Dra. Maria Cristina Bezerra em terem aceito o convite para participarem como suplentes de minha banca.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo reconhecimento deste trabalho e o apoio financeiro no meu 2º ano de Mestrado, sou extremamente grata.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.

Carl Jung

RESUMO

Objetivou-se identificar neste trabalho os elementos constitutivos da dinâmica do campo científico, com destaque à experiência e visão de professores sobre os conflitos e relações de poder. Abordou-se um curso de pós-graduação em ciências humanas de uma universidade pública brasileira de renome. Foram realizadas 12 entrevistas semi-estruturadas sobre histórias de vida e trajetórias acadêmico-científicas. Os professores foram selecionados de forma intencional. Foram entrevistados professores que ingressaram na instituição e na pós-graduação em distintos momentos históricos (antes de 1995 e após 1995) e que se encontravam em diferentes etapas da carreira e ocupavam posições no campo científico e na hierarquia institucional também distintos. Foram ainda realizadas uma entrevista piloto com professor de outra instituição e duas entrevistas complementares, uma com uma funcionária e outra com um aluno, que nos orientaram em relação aos procedimentos e questões das entrevistas. A análise do conteúdo das entrevistas foi feita por intermédio de leitura, releitura, e construção paulatina de categorias de análise que permitiram indicar inferências e interpretações. Foram indicadas duas categorias de análise: *trabalho, sociabilidade e subjetividade*; e *campo, práticas universitárias e relações de poder*. A análise das entrevistas foi complementada pela de alguns documentos (atas de reuniões, currículos *lattes*, dados do *site* da instituição, entre outros), que nos permitiram considerar, dentro dos limites do compromisso ético de não identificar a instituição pesquisada, algumas das características de sua cultura institucional, do perfil docente e da amostra. Utilizou-se como referencial teórico de análise a obra de Bourdieu e os conceitos de campo, capital e *habitus*, além de recorrermos a estudos sobre a universidade pública brasileira e de outros autores que abordam temas afins ao de nosso objeto de estudo. Partiu-se da hipótese de reconfigurações da universidade pública sob as diretrizes da Reforma do Estado, ocorridas sobretudo após 1995. Considerava-se que poderia haver acirramento dos confrontos e disputas na obtenção e distribuição do capital científico em virtude do modelo de pós-graduação que se consolida. Os resultados apontaram para a indissociabilidade, contradições e conflitos entre sociabilidade e subjetividade sob a mediação do trabalho. Apontou-se para conflitos epistemológicos e políticos no campo científico e relações de poder permeadas por competitividade e individualismo. As disposições interiorizadas dos professores foram compreendidas como formadas em variados processos de socialização ao longo de suas trajetórias de vida, e reconstituídas de forma mais ou menos conflitante a partir de sua inserção no campo científico e no atual período histórico, no qual as práticas universitárias tendem a se reconfigurar sob a égide da racionalidade instrumental dos modelos avaliativos do desempenho da produção dos professores e de programas de pós-graduação. Evidenciou-se uma relação dialética entre *habitus* e campo, na medida em que os professores são parte constitutiva do campo científico, da mesma forma que dele extraem elementos que influenciam a sua subjetividade, (con)formando-a, conforme cada caso, de formas distintas, à sociabilidade produtiva. Os professores necessitam aceitar tacitamente as regras do campo científico e os parâmetros de avaliação de produtividade estabelecidos, a fim de nele se manterem, ainda que, muitas vezes, a subjetividade e o *habitus* entrem em choque com a sociabilidade produtiva.

Palavras-chave: trabalho; campo científico; relações de poder; conflitos; pós-graduação; políticas educacionais.

ABSTRACT

The main target in this dissertation is to identify the constitutive elements of the dynamic in the scientific field, standing out the experience and the point of view of professors on the conflicts and relations of forces. There was an approach to a postgraduate course on humanities of a renowned Brazilian public university. Twelve semi-structured interviews were conducted about life history and scientific academic trajectory. The professors were intentionally selected. Professors, who entered in the institution in different historical moments (before and after 1995), were interviewed. These professors were also in different stages in their careers and they also presented different hierarchical positions in the institution and also in the scientific field. There were also pilot interviews with a professor from another institution and two complementary ones, one of which with a university worker and another one with a student, which guided this research about the procedure and questions of the interviews. The analysis of the content of the interviews was made by reading, rereading and gradual building of analysis categories that allowed pointing inferences and interpretations. Two categories of analysis were indicated: *work, sociability and subjectivity*; and *field, university practices and relations of forces*. The analysis of the interviews was complemented with some documents (inter alia, meetings minutes, *lattes* CV, data from the institution website) that allowed us to consider, within the limits of the ethic commitment of not identifying the researched institution, some features of its institutional culture, its faculty profile and also of its sample. It was used as theoretical background Bourdieu's concepts of fields, capital and *habitus*, as well as studies on Brazilian public universities and also studies of other authors that approach themes related to the subject of our research. It started from the hypothesis of the reconfigurations of the public universities under the guidelines of the State Reform that took place especially after 1995. It was considered that could be worsening clashes and disputes in obtaining and also distributing the scientific capital due to the post-graduation model that is being consolidated. The results pointed out to the inseparability, contradictions and clashes between sociability and subjectivity under the mediation of work. It was pointed to epistemological and political conflicts in the scientific field and relations of forces permeated by competitiveness and individualism. The internalized provisions of the professors were understood as formed in a variety of their lifelong socialization processes and reconstituted in a more or less conflicting way from their insertion in the scientific field and in their current historical moment, in which the universities practices tend to be reconfigured under the aegis of the instrumental rationality of the evaluation model of the professors production performance and also of post-graduation programs. It was evident that there was a dialectical relationship between *habitus* and field, as the professors are constitutive part in the scientific field, the same way that they extract elements that influence their subjectivity, (con)forming it, according to each case, in different ways, to the productive sociability. The professors need to tacitly accept the rules in the scientific field and the established evaluation parameters of productivity, in order to remain therein, even that, many times, the subjectivity and the *habitus* clash with the productive sociability.

Key words: work; scientific field; relations of forces; conflicts; post-graduation; educational politics.

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC – Conselho Técnico-Científico

FAP – Fundação de Amparo à Pesquisa

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

Apresentação	01
1. Campo científico e universidade pública.....	07
1.1 Algumas considerações sobre a obra de Pierre Bourdieu e os conceitos de campo, capital e <i>habitus</i>	07
1.2 Considerações sobre a universidade pública brasileira na atualidade: o <i>locus</i> da pesquisa no país.....	22
2. Metodologia da pesquisa.....	35
2.1 – Objetivos da pesquisa.....	37
2.2 – Considerações metodológicas: procedimentos e métodos.....	38
2.2.1 – Pesquisa qualitativa.....	38
2.2.2 – Considerações sobre a forma de análise das entrevistas e de outros dados da pesquisa.....	39
2.2.3 – Sujeitos e escolha da instituição.....	44
2.2.4 – A pesquisa.....	49
3. Campo, conflitos e relações de poder na universidade pública.....	54
3.1 – Apresentação dos entrevistados.....	54
3.2 – Contexto atual do programa de pós-graduação	63
3.3 – Análise das categorias.....	70
3.3.1. Trabalho, sociabilidade e subjetividade.....	70
3.3.2. Campo, práticas universitárias e relações de poder	89
3.4 - Indissociabilidade e contradições entre subjetividade, sociabilidade produtiva e campo científico no trabalho do professor.....	104
4. Considerações finais.....	110
5. Referências bibliográficas.....	114
6. Apêndice.....	118

Apresentação

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa qualitativa que buscou identificar os elementos constitutivos da dinâmica do campo científico, com destaque à investigação da experiência dos professores sobre os conflitos e relações de poder em um curso de pós-graduação da área de Ciências Humanas de uma universidade pública brasileira de renome. Para tal, foram realizadas análises de conteúdo de entrevistas semi-estruturadas sobre trajetória de vida e acadêmico-científica de uma amostra intencional de 12 professores, complementada pela análise de documentos do programa de pós-graduação, como algumas atas de reuniões de congregação, avaliação institucional e dados do *site* do programa. De modo geral, priorizou-se identificar a visão dos professores sobre as questões do poder e do conflito no campo científico e na universidade.¹

A princípio, ainda durante a versão preliminar do projeto de pesquisa, o objetivo do estudo consistia na investigação e análise de possíveis diferenças, em termos de valores, comportamentos, atitudes e posturas frente ao trabalho, de professores universitários de distintas faixas etárias e fases de carreira, portanto, de diferentes *gerações*, e de que maneira estas diferenças, se existissem, estariam relacionadas aos *conflitos e disputas de poder* entre os docentes na universidade.

O interesse pelo tema e a primeira elaboração do projeto relativa à sua problematização, que foi posteriormente reelaborada, havia surgido por influência de minha experiência profissional na área de Administração de Recursos Humanos. Percebemos, no entanto, que o conceito de conflitos geracionais, nesta perspectiva, embora estivesse fortemente associado à questão da produtividade, o que poderia ser um ponto importante para se analisar a temática do poder e da competitividade nas relações de trabalho, carecia de um olhar mais crítico e aprofundado, e que tendia a naturalizar a visão gerencialista, isto é, a perspectiva de estudos no campo da Administração que se voltam para o aperfeiçoamento da gestão de pessoas centrada na figura do gerente. Os profissionais que compõem o mercado de trabalho na atualidade são, sob este olhar, definidos por expressões, como “veteranos”, “baby boomers”, “geração X” e “geração Y”, em função de datas de nascimento e circunstâncias

¹ Ainda no capítulo teórico, em alguns trechos optou-se por inserir conteúdos referentes aos resultados coletados a fim de ilustrar as relações entre conceitos teóricos e dados empíricos. Entretanto, os resultados serão discutidos de forma detalhada no capítulo 3.

ambientais específicas, não se considerando a contento as relações sociais e os aspectos institucionais, políticos e econômicos envolvidos.

Ademais, além dos pontos frágeis que logo foram identificados, foi possível definir, com base nas primeiras orientações e nas críticas e sugestões presentes no primeiro parecer apresentado pela FAPESP², que o foco da pesquisa deveria se centrar no *campo científico*, e que neste haveria potenciais conflitos entre professores consagrados e neófitos, mas que a questão fulcral não seria propriamente *geracional*, ainda que ela pudesse perpassar estes possíveis conflitos.

Ainda em relação à crítica aos estudos gerencialistas sobre os conflitos geracionais, os objetivos de tais estudos têm sido, via de regra, catalogar as pessoas em função de suas idades, descrever os acontecimentos cotidianos vividos por elas no trabalho, mas sem aprofundar as relações entre o cotidiano e a história (HELLER, 2008) e, assim, demonstrar suas formas de agir neste contexto, constituindo uma espécie de “manual” para que os executivos das empresas saibam como extrair o máximo de desempenho de suas equipes, predominando, portanto, o enfoque capitalista. Sua ênfase está nos comportamentos que podem ser modificados por meio de estratégias de gestão de pessoas, cuja finalidade é administrar e, se possível, eliminar conflitos.

Nesta perspectiva, acredita-se que conflitos sejam meramente disfuncionais e negativos, uma vez que tenderiam a prejudicar os resultados das organizações e, portanto, deveriam ser resolvidos pelos gestores, visto que as pessoas envolvidas são compreendidas como pouco capazes de resolvê-los. Os conflitos, portanto, não são percebidos como constitutivos do campo social, ou, mais particularmente, do campo científico (BOURDIEU, 1983), mas, sim, como mero sinônimo de disfunções que devem ser sanadas em prol da maximização da produtividade. Por fim, esta perspectiva pragmática subentende normas de funcionamento ideais e/ou idealizadas, tacitamente aceitas e, em grande medida, descoladas da objetividade institucional na qual é constituída a lógica das práticas dos agentes sociais.

O próprio termo ‘disfunção’ subentende a existência de uma norma de funcionamento apresentada como ideal. Mas esse ideal raramente é questionado, como se fosse absoluto, porque é o objeto de uma aceitação tácita, considerada como indiscutível (GAULEJAC, 2007, p. 70).

Assim, ainda segundo a dimensão idealista e pragmática da perspectiva gerencialista, seria necessário que alguns profissionais exercessem o papel de mediadores e “ensinassem”

² A pesquisa foi financiada pela FAPESP, processo número 2011/04958-9.

técnicas específicas para o desenvolvimento de habilidades comportamentais que facilitassem negociações entre pessoas e/ou equipes. A identificação de que a temática de interesse – conflitos e relações de poder no trabalho - estaria sendo analisada de maneira bastante superficial sob esta ótica, aliada a escassez de estudos relacionados aos conflitos e relações de poder envolvendo professores com trajetória mais longa na universidade pública e nos cursos de pós-graduação (anterior a 1995) e professores que nela ingressaram mais recentemente (minimamente após 1995 e, sobretudo, na década de 2000), impulsionaram, por um lado, a manutenção de algumas questões que nos inquietavam, e, por outro, uma melhor definição e delimitação do tema de pesquisa, assim como a busca progressiva de uma compreensão mais aprofundada. Esta pôde ser desenvolvida mediante o ingresso no Mestrado do PPGE da UFSCar e da reelaboração do projeto de pesquisa. A retomada do projeto foi feita com base na perspectiva teórica de Bourdieu e de suas análises sobre o campo científico, uma vez que a questão da geração, caso se mantivesse como ponto central a ser considerado, nos demandaria adentrar a autores do campo da Sociologia, como Mannheim (1990) com o qual não tínhamos suficiente familiaridade. O projeto foi rediscutido, reelaborado e reapresentado à FAPESP, tendo então sido aprovado. Foi, portanto, esta segunda versão, revisada e aprimorada e, assim, mais bem definida em termos de seu objeto e referencial teórico e metodológico, a que norteou o desenvolvimento da pesquisa e elaboração da presente dissertação.

Ao longo da inserção no referido curso de pós-graduação da área da Educação, foi possível realizar uma série de reuniões (individuais e coletivas) de orientações, assim como novas leituras e reflexões que ampliaram o olhar sobre o tema, de forma mais focada e delimitada. Temas afins também foram melhor sistematizados. Destaca-se o aprofundamento dos estudos que analisam a universidade brasileira e as políticas de ensino superior, especialmente após o período da Reforma do Estado (tendo como marco o ano de 1995), e seus desdobramentos em diferentes aspectos da vida docente e de suas relações de trabalho (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009; SGUISSARDI, 2009; CHAUI, 2003). Uma leitura atenta destes estudos proporcionou uma consideração mais efetiva acerca dos elementos históricos, econômicos e políticos que se fazem presentes na lógica e dinâmica específica do campo científico brasileiro. Vale ainda explicitar que, posteriormente, outros autores (GAULEJAC, 2007; GERNET; DEJOURS, 2011) foram sendo incorporados à dissertação e, em alguma medida, articulados às proposições de Bourdieu, uma vez que traziam elementos para a análise das relações de trabalho e das relações entre sociabilidade e subjetividade, cujos

dados e discursos nos depoimentos dos professores foram apontando ser permeados, muitas vezes, por competição, individualismo e conflitos entre racionalidades substantiva e instrumental. Neste sentido, buscou-se delimitar uma abordagem teórica interdisciplinar a respeito do objeto de estudo que proporcionasse a devida consideração aos aspectos econômicos, políticos e institucionais, considerando-se, tal como preconiza Bourdieu, as relações e condicionamentos mútuos e recíprocos entre objetividade e subjetividade, estruturas institucionais e agentes sociais.

Vale ressaltar que, ao compreender o homem como ser social, torna-se fundamental levar em conta a multiplicidade de elementos das formas históricas de relações sociais (sociabilidade) que são constitutivos da subjetividade dos agentes e que, por sua vez, sobre aquelas retroagem, tais como a trajetória de vida, a formação e trajetórias acadêmica e profissional, a posição e origem social, assim como aspectos mais amplos, como a cultura e instituições das quais fazem parte e as características da sociedade capitalista e do momento histórico, político e econômico vigente. A consideração a esta multiplicidade de aspectos justifica-se pelo fato dela compor um conjunto de fatores intrinsecamente ligados às posturas assumidas no trabalho e nas relações de trabalho.

Considerou-se ainda que a composição do campo científico, as posições ocupadas pelos docentes neste campo e suas práticas e estratégias no trabalho, a importância da pesquisa para a educação superior, a criação, os propósitos e a interferência de órgãos como CAPES, CNPq e as FAP's, entre outros, nos rumos da pesquisa nacional, baseados em parâmetros internacionais de produção e publicação, são aspectos de fundamental importância para a compreensão dos conflitos e relações de poder na Academia.

É necessário considerar que os programas de pós-graduação e os professores pesquisadores vêm sendo submetidos a um modelo de avaliação de sua produtividade que tende a se legitimar pelo discurso da busca da eficácia e as políticas adotadas com base neste modelo podem redundar em individualismo, competição e esgarçamento das relações de trabalho, ainda que estes elementos possam vir a ser contrapostos por outras tendências e por outros devires, o que justifica uma investigação mais aprofundada.

Conforme aponta Bernardo (2011, p.01), com base em autores do campo das ciências sociais que analisam o trabalho na atualidade e procuram apontar que há mudanças que “se dão na direção da precarização do trabalho em um contexto de economia globalizada”, o termo *capitalismo acadêmico* foi criado para designar um fenômeno ocorrido “em

universidades americanas e australianas, uma crescente introdução de atividades diretamente relacionadas ao mercado capitalista, como a parceria com indústrias para desenvolver produtos de interesses destas”. Segundo a autora, o *capitalismo acadêmico* pode ser observado tanto no nível dos comportamentos/atividades quanto no nível ideológico, expresso por meio de documentos oficiais, como os documentos da UNESCO e as diretrizes da Organização Mundial do Comércio e do Banco Mundial. Assim, a universidade vai se reconfigurando como um “grande centro comercial de compra e venda de produtos acadêmicos”, nos termos de Blanch-Ribas & Cantera (2009), conforme indica Bernardo (2011, p.02). Neste sentido, a ideologia do capitalismo organizacional vai sendo incorporada à universidade, tendo a avaliação de desempenho dos pesquisadores como centro deste processo. De acordo com Gaulejac (2007), a pressão por instrumentos de medida (quantofrenia ou “doença da medida”) dificulta, senão impede a reflexão sobre a realidade da empresa hipermoderna, com o predomínio de uma espécie de “dominação irracional da racionalidade instrumental” (GAULEJAC, 2007, p. 33) expressa pela tendência a privilegiar indicadores quantitativos e cálculos matemáticos, excluindo fatores que não sejam mensuráveis.

As crescentes exigências em torno de indicadores quantitativos, não raramente tentando-se conciliá-los com, supostamente, melhores resultados, em prazos cada vez mais exíguos, configuram um aspecto nada desprezível do contexto objetivo do trabalho do professor pesquisador no Brasil, com possíveis repercussões nas relações, conflitos e relações de poder, quer seja nas universidades em particular, quer seja no campo científico de modo geral. Não é raro ouvir críticas dos professores que atuam na pós-graduação a respeito dos indicadores de produtividade estarem se convertendo em metas, implicando em mudanças não apenas no nível individual, mas sobretudo, na instituição como um todo e nas relações de trabalho entre os docentes. Estas considerações foram feitas por alguns de nossos entrevistados.

Conforme Gaulejac (2007), “a parte maldita do desempenho” refere-se à exclusão dos que apresentam desempenhos considerados como inferiores ou de menor prestígio. As avaliações negativas são vividas como verdadeiras “feridas”, nas expressões do autor. As consequências para os trabalhadores das empresas incluem perturbações psíquicas e problemas psicossomáticos e podem ser identificadas também entre os professores universitários e pós-graduandos que, induzidos pela pressão de se manterem em posições

promovidas pelos ranqueamentos das universidades, muitas vezes desenvolvem graves patologias (BIANCHETTI; MACHADO, 2007; DEMEIS et al., 2003; HELOANI; SILVA, 2009; LOUZADA; SILVA FILHO, 2005). A disputa por melhores posições “é naturalizada” e “considerada como necessária e útil: que vença o melhor”! (GAULEJAC, 2007, p. 216).

Assim, compreendíamos que na universidade pública, que ocupa lugar estratégico na concretização dos elementos orientadores da Reforma do Estado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), tenderiam a ser produzidas reconfigurações das práticas e culturas universitárias, com possíveis implicações nas relações de poder e de trabalho. Deste modo, partiu-se da *hipótese* de que estas reconfigurações podem provocar o acirramento dos confrontos entre interesses indissociavelmente epistêmicos e políticos que caracterizam as disputas e distribuição do capital científico, com repercussões nas relações de trabalho dos professores da universidade pública brasileira.

Neste sentido, faz-se necessário compreender, ainda que de forma breve, alguns dos conceitos fundamentais da obra de Pierre Bourdieu, dada a relevância de seus estudos sobre o campo científico. Portanto, a seguir apresentaremos os principais conceitos de Bourdieu com relação ao nosso objeto de estudo, além de considerações sobre a universidade brasileira na atualidade. No segundo capítulo, trataremos sobre a pesquisa, o objeto de pesquisa, os objetivos, procedimentos e metodologia, bem como considerações acerca da pesquisa qualitativa, forma de análise das entrevistas e de outros dados da pesquisa, sujeitos e escolha da instituição. No terceiro capítulo, abordaremos os dados da pesquisa, incluindo a apresentação dos entrevistados, considerações sobre o contexto atual do programa de pós-graduação pesquisado, a análise das categorias e uma análise integradora das categorias. No quarto capítulo faremos as considerações finais.

1. Campo científico e universidade pública

Neste capítulo, discutiremos sobre conceitos teóricos utilizados nesta pesquisa, com destaque para a obra de Pierre Bourdieu e suas investigações acerca do campo científico. Em seguida, buscaremos compreender alguns elementos do campo científico brasileiro, isto é, a universidade pública, enfatizando aspectos políticos que muito contribuem para as mudanças na reconfiguração da pesquisa no Brasil.

1.1 Algumas considerações sobre a obra de Pierre Bourdieu e os conceitos de campo, capital e *habitus*

A presente pesquisa buscou compreender os conflitos e relações de poder entre professores de um curso de pós-graduação de uma universidade pública brasileira de renome, logo, um estudo de caso em que foi possível compreender alguns elementos do campo científico brasileiro. Neste sentido, foram utilizados conceitos discutidos por Pierre Bourdieu (1930-2002) que serão apresentados a seguir.

Bourdieu, sociólogo francês de origem campesina, desenvolveu extensa obra sobre diversos temas, com abrangência em diferentes áreas de conhecimento. Seus conceitos aparecem de maneira diluída em seus textos e publicações e sua produção permite que o autor seja considerado como uma das grandes figuras da Sociologia do século XX.

Para Nogueira e Nogueira (2009, p. 10),

sua obra se caracteriza por burlar fronteiras disciplinares e empreender estudos em diferentes campos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Sociolinguística), bem como por se espalhar por uma grande diversidade temática que o levou a interessar-se por fenômenos tão díspares ('em aparência', diria ele) quanto a religião, as artes, a escola, a linguagem, a mídia, a alta costura, o gosto, entre tantos outros.

Bourdieu procura analisar e compreender os campos de produção simbólica, ou seja, busca mostrar que, para além das relações de força de caráter econômico existente entre os agentes sociais, há elementos simbólicos ou, em outras palavras, relações de sentido. A *violência simbólica* não é, para ele, um simples instrumento a serviço da classe dominante, mas algo que se exerce também através do jogo entre os agentes sociais. Esta expressão auxilia na compreensão da servidão voluntária ou da submissão livremente consentida, termos trabalhados por outros autores no contexto organizacional (com destaque para Gaulejac, 2007) em diferentes situações nas quais os agentes, em determinado campo, se submetem às regras como se fossem naturais ou como “a única opção a ser seguida”. Isso decorre da

exposição constante do agente que, por sua vez, tende a incorporar as estruturas do mundo social, que passam a funcionar como disposições internas, às quais Bourdieu chama de *habitus* ou “o social feito corpo” (GUTIERREZ, 1994, p. 44). Na perspectiva bourdiesiana, há uma “dupla existência do social: nas coisas e nos corpos” (GUTIERREZ, 1994, p. 12), ou seja, a Sociologia deve se ocupar de explicar as ações sociais considerando não apenas a descrição das condições objetivas, mas “também resgatar o agente social que produz as práticas e o seu processo de produção”, portanto, “não se trata de resgatá-lo como indivíduo mas como *agente socializado*” (GUTIERREZ, 1994, p. 13).

Isso implica em procurar compreender de que forma o agente internaliza as estruturas sociais e as transforma em práticas que tendem a reproduzir este social incorporado, ou seja, o *habitus*. No caso de nosso objeto de pesquisa, trata-se de analisar a relação entre *habitus* e campo científico, conhecendo as práticas sociais dos professores e considerando que este processo é dinâmico, sofre modificações constantes tanto na perspectiva dos agentes quanto na estrutura do campo, isto é, da universidade.

Neste sentido, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (BOURDIEU, 2010, p. 08). Em consonância com a proposta foucaultiana sobre o poder, Bourdieu lembra que ele não está localizado, mas é exercido de maneira circular, isto é, as relações entre os agentes são permeadas por relações de poder que se modificam à medida que o campo sofre transformações.

O autor utiliza o termo *agente* - e não sujeito ou indivíduo - para designar aquele que age. Neste sentido,

ação não é a simples execução de uma regra, a obediência a uma regra. Os agentes sociais, tanto nas sociedades arcaicas como nas nossas, não são apenas autômatos regulados como relógios, segundo leis mecânicas que lhes escapam (BOURDIEU, 2004c, p. 21).

Os agentes são relativamente livres para agirem de acordo com as disposições que foram interiorizadas por meio de suas experiências nos diferentes campos, ou seja, por meio de seus *habitus*. Bourdieu prefere o termo *estratégia* a fim de “situar-se no ponto de vista dos agentes, sem por isso transformá-los em calculadores racionais” (BOURDIEU, 2004c, p. 22), em contraposição aos termos *norma*, *modelo*, *regra* e *estrutura*. As estratégias são esquemas de ação dos agentes sociais sobre o campo. Com isto, é possível apreender o senso prático que

envolve as ações do cotidiano, na medida em que as práticas tendem a responder de forma coerente ou parcialmente coerente à lógica do campo em que acontecem.

A estratégia significa a “ação comandada pelo sentido do jogo”, que “tem toda a aparência da ação racional que representaria um observador imparcial”, entretanto, “ela não tem a razão como princípio” (BOURDIEU, 2004c, p. 23). Bourdieu exemplifica o que entende por estratégia, comparando-a à decisão do jogador de tênis, que difere substancialmente das ações de um treinador que elabora análises a fim de explicar e “extrair lições comunicáveis”. Assim, a estratégia está muito mais ligada à resolução dos problemas práticos, à forma como os agentes lidam com as situações do campo do que com uma reflexão prévia. A estratégia envolve uma “ação do senso prático”, uma intencionalidade prática, “uma maneira de ser durável do corpo duravelmente modificado que se engendra e se perpetua, transformando-se continuamente (em certos limites), numa relação dupla, estruturada e estruturante, com o ambiente” (BOURDIEU, 2007, p. 175).

Já o conceito de *campo* refere-se a todo e qualquer espaço social de lutas por reconhecimento; é mais do que *meio ambiente* ou *contexto*, embora os envolva. *Campo* é o espaço de disputas de capitais (cultural, econômico, social, simbólico) entre agentes de distintas origens sociais e que ocupam diferentes posições, isto é, diferentes lugares (de maior ou menor destaque, prestígio e legitimidade). As posições indicam as diferentes condições – objetivas e subjetivas – a partir das quais se estabelecem as relações entre os agentes de um determinado campo social. Trata-se de conceito intimamente ligado às disputas de capitais que se dão no campo. É necessário conhecer as posições ocupadas pelos agentes para, então, compreender suas posturas, suas práticas e seu posicionamento político no campo, mesmo quando o que esteja sob o foco não seja o campo político propriamente dito, mas o campo científico, como é o nosso caso.

É necessário compreender campo como espaço estruturado de posições de força (GUTIERREZ, 1994, p. 21), ou seja, um espaço em que os agentes que ocupam posições centrais encontram-se em vantagem sobre aqueles que ocupam posições periféricas e as relações entre estas posições expressam as disputas que ocorrem neste contexto. Para Gutierrez (1994, p. 40), os campos tendem a se organizar de acordo com a mesma lógica - a distribuição desigual do capital que está em jogo - sendo necessário levar em conta o volume/quantidade de capital de seus portadores (agentes). A autora afirma que existem *propriedades gerais dos campos sociais*, indicando que “nos diferentes campos se produzem

constantes definições e redefinições das relações de força (definições e redefinições de posições) entre os agentes e as instituições comprometidos nos mesmos” (GUTIERREZ, 1994, p. 42). Existe, portanto, um movimento dos/nos campos e seus limites e suas relações com os demais campos são modificados no tempo histórico, permitindo uma “redefinição permanente da autonomia relativa de cada um deles” (GUTIERREZ, 1994, p. 42).

Para Bourdieu, capital ganha um sentido mais amplo, referindo-se aos recursos detidos pelos agentes nas mais diversas atividades sociais. Não apenas os recursos materiais e financeiros (capital econômico), mas outros tipos de capital são igualmente importantes para a compreensão da dinâmica e do funcionamento dos campos. Segundo Gutierrez (1994, p. 24), capital pode ser compreendido como um “conjunto de bens acumulados que se produzem, se distribuem, se consomem, se invertem, se perdem”. A autora explica que o conceito, para Bourdieu,

se estende a qualquer tipo de bem suscetível de acumulação, em torno do qual pode constituir-se um processo de produção, distribuição e consumo, e, portanto, um mercado. Neste sentido, os campos sociais podem ser considerados como mercados de capitais específicos (GUTIERREZ, 1994, p. 24).³

Assim, para que um campo específico tenha origem, é necessário que se constitua um mercado em torno de um bem/capital suficientemente atraente para ser apreciado e desejado pelos agentes e que suas relações sejam estabelecidas em torno da disputa pela aquisição e acumulação destes capitais. Neste sentido, a condição necessária em torno da qual se formam os mercados é que os capitais (bens) se apresentem “como raros e dignos de serem buscados em uma formação social determinada” (GUTIERREZ, 1994, p. 25). Os bens precisam ser “apreciados, buscados”, pois, sendo “escassos, produzem interesse pela acumulação” que possibilite o estabelecimento de “certa divisão do trabalho entre quem o produz e quem o consome, entre quem o distribui e quem o legitima” (GUTIERREZ, 1994, p. 25).

Além do capital econômico, Bourdieu define capital cultural como um conjunto de conhecimentos adquiridos por titulações e diplomas, além do gosto por diferentes manifestações culturais. Segundo Gutierrez (1994), o capital cultural está relacionado aos conhecimentos, artes e ciência, sendo um elemento importante para a compreensão das desigualdades no desempenho escolar.

O capital cultural pode existir em três estados. O estado incorporado refere-se às “disposições duradouras (*habitus*) relacionadas com determinado tipo de conhecimento,

³ Trecho traduzido pela autora referente à obra de GUTIERREZ, A. B. **Pierre Bourdieu: las prácticas sociales**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994. 96 p.

ideias, valores, habilidades etc” (GUTIERREZ, 1994, p. 26), ou seja, é o conjunto de conhecimentos, valores etc na forma de disposições internas que se manifestam no porte físico, na postura, nas atitudes, em suma, nas práticas sociais com relação ao aspecto cultural.

O capital cultural também encontra-se em estado objetivado, isto é, na forma de quadros, objetos de arte, esculturas, livros, dentre outros e em estado institucionalizado, “que constitui uma forma de objetivação, como o são os diferentes títulos escolares” (GUTIERREZ, 1994, p. 26). O capital cultural objetivado está ligado ao capital econômico, uma vez que, para a aquisição destes bens materiais é necessário ter condições financeiras.

O capital social é formado pelas relações sociais que os agentes acumulam em sua trajetória e são mais do que contatos, são “passaportes” para o ingresso em outros campos e podem ser convertidos em estratégias de dominação. Este capital possibilita ao seu portador participar de grupos raros e de prestígio. O capital social “está ligado a um círculo de relações estáveis” (GUTIERREZ, 1994, p. 27), relações de pertencimento a um grupo que partilha propriedades comuns, laços permanentes e, muitas vezes, úteis.

Estes capitais (social e cultural) tornam-se capitais simbólicos quando permitem ao seu portador adquirir *status*, prestígio e admiração no campo, ou seja, quando são percebidos e reconhecidos socialmente como importantes e valiosos e que possibilitam aos seus portadores se diferenciarem dos demais.

Outro tipo de capital – e que nos interessa, em particular – diz respeito ao capital científico, definido por Bourdieu como uma forma de poder que se configura em duas espécies de capital: uma decorre da posição ocupada pelo agente no campo e pode ser denominado de *capital temporal ou político*, estando condicionado a cargos e posições de prestígio no campo. A outra diz respeito ao prestígio pessoal, obtido pelos pares através do reconhecimento. Este capital seria decorrente do prestígio pela atividade científica em si, não exatamente em função de cargos e estaria mais ligado ao carisma do cientista, enquanto o capital científico institucionalizado estaria sujeito às regras da burocracia.

Para Bourdieu, o campo econômico exerce influência sobre os demais campos, contudo, o autor busca explicações sobre as práticas sociais “sem reduzi-las exclusivamente a causas econômicas” (GUTIERREZ, 1994, p. 18). Segundo Gutierrez, Bourdieu oferece uma ciência geral da economia das práticas, considerando o campo econômico como “susceptível do mesmo tipo de análise que os outros campos” e afirma que

as estratégias propriamente econômicas de apropriação e defesa do capital são um caso particular de estratégias pelas quais os agentes que ocupam diferentes posições

nos diferentes campos sociais se esforçam e lutam por adquirir ou por conservar diferentes variedades de capital (GUTIERREZ, 1994, p. 19).

A esse respeito, Bourdieu escreve:

A teoria geral da economia dos campos permite descrever e definir a *forma específica* de que se revestem, em cada campo, os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), evitando assim todas as espécies de reducionismo, a começar pelo economismo, que nada mais conhece além do interesse material e a busca da maximização do lucro monetário. Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, *tornar necessário*, subtrair ao absurdo do arbitrário e do não-motivado os atos dos produtores e as obras por eles produzidas e não, como geralmente se julga, reduzir ou destruir (BOURDIEU, 2010, p. 69, grifos do autor).

Para o autor, a teoria econômica deve ser compreendida como “um caso particular da teoria dos campos”. Apesar das incompreensões às quais Bourdieu possa ter sido submetido e de sua necessidade de justificar sua posição no campo da Sociologia, para os fins desta pesquisa o aspecto mais importante a ser ressaltado é que estes conceitos auxiliam na compreensão das práticas sociais, e, particularmente, na análise de nossa hipótese sobre os conflitos e relações de poder passíveis de ser relacionados aos modos de gestão e avaliação heterônomos que caracterizam a reconfiguração das práticas, cultura e identidade da universidade pública brasileira.

Os campos sociais são definidos por Bourdieu como “espaços de jogo historicamente constituídos com suas instituições específicas e suas leis de funcionamento próprias”, conforme explica Gutierrez (1994, p. 21) e suas propriedades gerais incluem as posições e as relações entre posições, bem como aquilo que interessa aos agentes envolvidos nas disputas (em última instância, a distribuição do capital específico em cada momento histórico), além das lutas para conservar ou transformar os campos. O espaço social conta com uma espécie de “acordo” entre os concorrentes, que é a aceitação das regras de funcionamento do campo e do que merece ser alvo das disputas e dos compromissos, ou seja, dos pressupostos que se aceitam tacitamente para entrar no jogo.

Ainda sobre o campo, é importante ressaltar que o volume global de capital e a estrutura do capital constituem a fonte para a distribuição dos agentes no espaço social, ou seja, os agentes mais bem posicionados no campo são aqueles que possuem o maior volume de capital relevante para este campo.

Por isso, volume e estrutura do capital constituem também os fatores que têm o peso funcional mais forte na construção das classes sociais, ao conferir sua forma e seu

valor específico às determinações que outros fatores – tais como idade, sexo, moradia, etc. – impõem às práticas (GUTIERREZ, 1994, p. 29).

Gutierrez (1994, p. 30) compara os diferentes tipos de capital a “boas cartas em um jogo” e os descreve como “poderes que definem as probabilidades de obter um benefício em um campo determinado”. Nos campos educacional e científico, por exemplo, o capital cultural teria um grande peso. Entretanto, ainda que os campos mantenham autonomia relativa, para Bourdieu “em sociedades como as nossas, o capital econômico constitui a espécie dominante em relação às outras variedades de capital; e por isso, o campo econômico tende a impor sua estrutura sobre os outros campos” (GUTIERREZ, 1994, p. 30).

Neste sentido, é importante considerar que há uma interferência mútua e recíproca entre diferentes campos e processos de circulação e reconversão dos capitais específicos de cada um deles. Os capitais implicam em práticas e símbolos de poder.

Dito isso, é necessário considerar a posição de defesa da pesquisa vinculada à empiria feita por Bourdieu quando se refere ao trabalho científico no campo da Sociologia. Neste sentido, em sua obra é muito comum encontrar explicações sobre conceitos ilustrados com exemplos vivenciados por ele em seu cotidiano, citações de situações que ele enfrentava na época em que escrevia e concedia entrevistas, além dos estudos realizados com diferentes grupos sociais. Para Gonçalves e Gonçalves (2010, p. 43), Bourdieu “critica a tendência de haver maior prestígio a sínteses teóricas, em detrimento de trabalhos empíricos, detectando esse movimento também em outras áreas que não as Humanas, como no caso da Matemática, da Biologia e da Física”.

Gonçalves e Gonçalves (2010) sistematizam os princípios fundamentais do pensamento bourdieusiano e afirmam que toda a obra do autor desenvolve conceitos abertos, não-definitivos e decorrentes de estudos empíricos. Bourdieu (2004c, p. 149) identifica sua obra com o que chama de *estruturalismo construtivista* ou *construtivismo estruturalista*, reconhecendo a existência, no mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos, de estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações.

Segundo Gonçalves & Gonçalves (2010), o rótulo de trabalho construtivista estruturalista ou estruturalista construtivista para a obra de Bourdieu refere-se a uma concepção distinta

do uso do termo estruturalismo de Lévi-Strauss, no sentido de que reconhece a existência de estruturas objetivas que atuam sob os agentes e que lhes são

independentes, porém aplica essa noção aos sistemas simbólicos e às suas práticas e representações (GONÇALVES & GONÇALVES, 2010, p. 21).

Neste sentido, Bourdieu procura resgatar “o sentido que os agentes dão as suas ações” procurando reintroduzir os agentes que haviam sido deixados de lado pelos estruturalistas (GONÇALVES & GONÇALVES, 2010, p. 20).

A ênfase do autor recai sobre o aspecto relacional, ou seja, o interesse por demonstrar o sistema de relações existentes nos espaços sociais e sua dinâmica, admitindo a complexidade e a pluralidade de aspectos que constituem a realidade do mundo social.

Como já fora apontado, Bourdieu busca a superação da dicotomia objetivismo – subjetivismo, em especial por meio do conceito de *habitus*.

De acordo com Santos (2007, p. 50),

o *habitus* consiste em uma matriz geradora de comportamentos, visões de mundo e sistemas de classificação da realidade que se incorporam aos indivíduos (ao mesmo tempo que se desenvolvem neles), seja no nível das práticas, seja no da postura corporal (*hexis*) desses mesmos sujeitos.

Este conceito pode ser considerado a peça-chave para os estudos de Bourdieu sobre o campo científico, a fim de escapar às explicações objetivistas e subjetivistas que não consideram o “pensar relacionalmente”.

O conceito de *habitus* remete mais ao senso prático das ações humanas do que a uma espécie de reflexão prévia ou cálculo racional. *Habitus*, portanto, não se refere a um destino inexorável, mas sim às disposições interiorizadas que são geradas com base em origens e posições sociais específicas, relacionadas a determinadas configurações de capitais e a um *ethos* de classe gerado no passado e que, em grande medida, orienta, sob uma dada objetividade (mutável), a prática e as representações de um agente social, sendo, vale ressaltar, um sistema de disposições em constante reformulação. Podemos considerá-lo como uma espécie de matriz intermediária entre o sujeito e as estruturas sociais.

Portanto, o conceito de *habitus* pode ser definido como um “sistema de disposições duráveis estruturadas de acordo com o meio social dos sujeitos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 24), estruturas estruturadas e estruturantes que tornam o sujeito predisposto a agir de acordo com valores e preferências incorporados no processo de socialização ao qual foi submetido. Gaulejac (1991, p. 05), ao se referir à obra de Bourdieu, considera que o *habitus* envolve “o conjunto das maneiras de ser, de viver e de fazer um indivíduo, que estão em relação estreita (e dependente) com seu meio social e seu nível socioeconômico”.

Este conceito só pode ser compreendido com seu complemento, que é o conceito de campo:

Espaço onde ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, com uma dinâmica que obedece a leis próprias, animadas sempre pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes (seja no nível dos agentes, seja no nível das estruturas) (SANTOS, 2007).

Assim, é possível relacionar *habitus* e campo, na medida em que o primeiro se desenvolve no e por meio do segundo. É no campo que se constituem as relações entre os agentes; é neste espaço social que se estabelecem as regras, normas, valores e posturas que vão sendo incorporadas pelos agentes ao longo de suas trajetórias.

Neste sentido, é possível afirmar que existe uma concepção dialética na obra de Bourdieu, posto que o autor busca superar a dicotomia objetividade-subjetividade, e, por conseguinte, ao definir os conceitos de campo e *habitus*, que são fundamentais em sua obra, os considera como intrinsecamente relacionados, apontando para seus condicionamentos mútuos e recíprocos, mas sem recair no determinismo. Se o *habitus* vai sendo formado no processo de socialização, os campos sociais em geral (escola, igreja, universidade, organização etc) são, também, formados pela retroação e incorporação, neles, dos elementos dos *habitus* dos membros/indivíduos que os constituem.

Assim, as pessoas não podem ser consideradas como meros produtos da sociedade e cultura na qual estão inseridas, e tampouco o campo pode ser compreendido como um elemento em separado, alheio à ação das pessoas ou, como prefere Bourdieu, dos agentes.

Para exemplificar a dinâmica de funcionamento dos conceitos abordados, faz-se necessário ingressar nas discussões sobre o campo científico, dada a sua peculiaridade, sua relação direta com nosso objeto de pesquisa e o seu potencial expressivo dos elementos discutidos até o momento.

Compreender que o campo científico está inserido em um campo ideológico, que a universidade cumpre papéis sociais e está ligada a interesses de certas classes é de fundamental importância para o presente estudo. Neste sentido, é necessário reforçar que o campo científico não é neutro, posto que recebe influências de aspectos políticos, ou seja, de relações de poder, econômicas e culturais, além de apresentar um caráter dinâmico. O campo científico seria propício à emergência de disputas e o *habitus* científico se relacionaria a uma disposição a agir dentro de certos parâmetros de uma racionalidade pautada pela lógica argumentativa, mas não por isto não sujeita aos “princípios de produção de práticas

diferenciadas” de acordo com “variáveis de gênero” e “origem social” (BOURDIEU, 2004b, p.64).

Para Bourdieu (1983, p. 122)

o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado.

O campo científico é definido como uma modalidade específica de campo, um microcosmo relativamente autônomo, e que se caracteriza pela sua homologia em relação ao jogo de disputas e lutas comuns aos demais campos, mas que, contudo, reserva certas peculiaridades. A autoridade científica só é possível de ser conquistada por meio do reconhecimento, isto é, do “aval” do grupo dos legítimos (ou seja, aqueles que ocupam posição já reconhecida socialmente), o que nos leva a compreender os tipos de interesse que se desenvolvem neste campo.

Ser reconhecido no campo científico significa ser aceito para adentrar a um seleto grupo dos notáveis. Aqui, a lógica da distinção permeia as ações e produções dos agentes na busca por diferenciar-se dos demais e ser reconhecido como alguém dotado de capacidades especiais. Reúnem-se elementos simbólicos e concretos, pois o reconhecimento traz, além do prestígio e *status* (reconhecimento simbólico), maiores facilidades para a obtenção de recursos financeiros (financiamentos de pesquisas, bolsas de estudo etc).

Assim, as disputas no campo seriam motivadas, também, pela aquisição de recursos científicos, os quais são definidos como recursos materiais/financeiros, além do aspecto simbólico do reconhecimento.

Os conflitos deste campo devem ser compreendidos em relação à posição ocupada nas hierarquias instituídas. Cientistas em início de carreira encontram-se em posição desigual em relação aos consagrados, portanto, o que dizem, como se comportam, seus objetivos científicos, suas escolhas por objetos e temas de pesquisa, por exemplo, estão, como Bourdieu afirma, “sempre contaminados” pelo conhecimento da posição que ocupam. A esse respeito, Bourdieu analisa:

Quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas à sua posição (BOURDIEU, 2004a, p. 29).

Isso nos permite afirmar que há frequente ou invariavelmente um movimento de resistência por parte dos consagrados, a fim de manter as forças do campo de maneira a conservar sua posição de domínio. Por outro lado, os novatos no campo podem constituir tensões em relação ao instituído, ou mesmo reproduzi-lo, como veremos mais adiante. Daí resulta que o campo científico, assim como os demais campos sociais, reúne um conjunto de forças que o impelem para a sua conservação ou a sua transformação, ou ainda, há sempre um conjunto de forças que operam em favor da manutenção do campo e que se opõem a outro conjunto de forças que pretendem romper com a estrutura do campo.

Quando Bourdieu se refere às disposições “mais ou menos apropriadas à sua posição”, está enfatizando a estreita relação entre *habitus* e campo, pois aqueles que ocupam posições de prestígio, de alguma forma trazem em seus *habitus* certas condições que facilitam o seu acesso a este lugar. É o que Bourdieu afirma sobre a irredutibilidade de *habitus* a um conceito teórico, posto que se encontra na realidade concreta, se faz presente

nos exames orais, nas exposições em seminários, nos contatos com os outros e, mais simplesmente, no aspecto físico, um porte, uma postura, que é a sua transcrição mais diretamente visível, e a recepção social dada a esses sinais visíveis reenvia à pessoa em causa uma imagem de si mesma que faz com que se sinta ou não autorizada e encorajada nas suas disposições que, em outros, poderiam ser desencorajadas ou interditas” (BOURDIEU, 2004b, p. 66).

Daí a indissociabilidade entre interesses ou problemas científicos/epistemológicos e políticos. Este pensamento permite romper com o estereótipo do intelectual e da ciência que permeia o imaginário popular em diferentes culturas ainda nos dias de hoje: trata-se da imagem do mundo acadêmico envolto em uma “torre de marfim”, cuja realidade está apartada do contexto social, político, cultural e econômico.

Conforme Hey (2008, p. 14), há uma

fetichização ou o mascaramento do mundo acadêmico como isento de determinações e condicionamentos sociais ou, ainda, de sua abstração – da qual ou tudo se sabe ou nada se sabe - que tende a dissociar uma categoria específica de práticas da ordem social na qual toda prática humana é imersa.

Esta caricatura evidencia o ideal do cientista preocupado meramente com as descobertas e inquietações que, sem dúvida, são parte essencial da pesquisa, mas que não existem isoladamente. A ideia de ciência neutra e desinteressada atende aos interesses de uma representação dominante que universaliza resultados de lutas privadas, consideradas como verdade em determinado momento. Historicamente, as universidades e o “fazer ciência” sempre estiveram nas mãos de uma classe social privilegiada. À medida que este estereótipo é

reforçado, o mito do intelectual intocável ganha força e garante a hegemonia de grupos sociais que, estando em posição dominante, procuram disseminar sua visão social de mundo como uma verdade única.

Bourdieu (2007) dá o nome de *illusio* à arte de saber jogar a lógica de disputas de um capital específico de um determinado campo (no caso do campo científico, o capital científico, o prestígio e a legitimidade científica). Esta arte de saber jogar pode ser realizada de modos distintos pelos diferentes agentes em disputa. E este saber jogar as regras do jogo de um determinado campo, por vezes não permite se explicitar que, em muitas de suas práticas cotidianas, a sua especificidade ou legalidade própria sofra a ingerência das de outros campos (no caso do campo científico, pela lógica do campo político e econômico). Tal pode redundar no reforço de uma crença específica do campo científico, que consiste em se afirmar que nele existe um “interesse desinteressado”, mas que, em última instância, se relaciona a um “interesse pelo desinteresse” (BOURDIEU, 2004a, p. 31); ou seja, alimentar-se-ia a ideia de que o cientista se situa além das lutas e que não tem outro interesse senão o meramente científico e puramente epistemológico. Para Bourdieu (e concordamos com ele, que se opõe à visão da neutralidade científica ou à dissociação entre o epistemológico e o político), “os eruditos são interessados, têm vontade de chegar primeiro, de serem os melhores, de brilhar” (BOURDIEU, 2004a, p. 31).

Neste sentido,

o paradoxo dos campos científicos, entretanto, é que eles produzem, ao mesmo tempo, essas pulsões destrutivas e o controle dessas pulsões. Se você deseja triunfar sobre um matemático, é preciso fazê-lo matematicamente pela demonstração ou refutação (BOURDIEU, 2004a, p. 32).

Assim, é preciso que os cientistas empreguem, para além das estratégias políticas, muitas vezes dissimuladas, os métodos considerados como legítimos pelo campo de conhecimento ao qual pertencem. Alguém que não domina a lógica da argumentação, das demonstrações e das refutações não terá chances de se inserir no campo científico.

À medida que um campo conquista maior autonomia, menores são as chances de interferência de forças externas, políticas; para obter reconhecimento neste caso, é fundamental vencer o desafio da exposição lógica das ideias, segundo as pressões do campo pautadas pela racionalidade científica.

Assim, a posição ocupada pelos agentes indica muito de suas ações e intenções no campo. Bourdieu denomina *novatos* os ingressantes no campo científico. Na realidade atual, é

possível pensar nos jovens doutores ou novos pesquisadores que estão iniciando sua carreira profissional. Por outro lado, os *dominantes* ou consagrados podem ser definidos como os cientistas que já estão em posição de domínio, sendo, muitos deles, parte de um seleto grupo de autoridades em sua área de atuação e referidos, no dizer de um dos entrevistados, como “notáveis” e, alguns deles, “intocáveis”.

Neste sentido, as estratégias utilizadas pelos novatos podem ser estratégias de sucessão, ou seja, de manutenção das regras já estabelecidas, que assegurem “ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço das inovações circunscritas aos limites autorizados” (BOURDIEU, 1983, p. 138) ou estratégias de subversão, isto é, “investimentos infinitamente mais custosos e arriscados que só podem assegurar os lucros prometidos aos detentores do monopólio da legitimidade científica em troca de uma redefinição completa dos princípios de legitimação da dominação” (BOURDIEU, 1983, p. 138).

Portanto, as estratégias são orientadas pelas intenções dos agentes em relação à construção de suas carreiras no campo científico e dependem da forma como percebem suas possibilidades de sucesso em utilizar um ou outro tipo de estratégia. Bourdieu não se aprofunda neste sentido, apenas informa a existência destas modalidades e suas consequências, com base nas relações de força que se estabelecem entre os agentes e a lógica do sistema. Aos novatos que se “arriscam” a utilizar estratégias de subversão, é fato que haverá resistência e oposições, “posto que eles têm contra si toda a lógica do sistema” (BOURDIEU, 1983, p. 138). Soma-se a isso a característica do campo com maior ou menor autonomia em relação à ordem social em que está inserido.

O campo científico é, reiteramos, um microcosmo relativamente autônomo, com suas leis próprias; está submetido a leis sociais como todo campo, e, contudo, cumpre leis específicas e goza de “uma autonomia parcial mais ou menos acentuada” (BOURDIEU, 2004a, p. 21).

Assim, o sentido do jogo do campo científico refere-se à necessidade dos agentes compreenderem seu funcionamento. As estratégias de reconversão indicam a capacidade de um agente transformar um tipo de capital em outro, por exemplo, o capital social em capital científico. Para tanto, é preciso que apreendam o sentido do jogo (*illusio*) e que tenham disposições adquiridas em seu *habitus*. Isso nos permite compreender as diferenças de posição assumidas ao longo das trajetórias profissionais, levando em consideração que muitos

agentes, em sua trajetória familiar, vivem e convivem com a realidade do campo científico, internalizando hábitos, posturas e linguagens que, ao longo do tempo, constituem benefícios capazes de colocá-los à frente de seus concorrentes. Mas há outros campos de socialização além do familiar, ou mesmo famílias cujos membros mais antigos não vivenciam ou vivenciaram a realidade do campo científico, que podem produzir internalizações e disposições que venham a ser igualmente relevantes para ingresso e aceitação no campo científico. Nossa pesquisa indicou que sujeitos provindos de classes sociais distintas alcançam posições similares no campo, pois são de origens sociais distintas, mas pertencem a uma mesma universidade de renome, e desfrutam de reputações mais ou menos similares. O campo apresenta uma realidade particular que merece ser considerada:

O que faz a especificidade do campo científico é aquilo sobre o que os concorrentes estão de acordo acerca dos princípios de verificação da conformidade ao 'real', acerca dos métodos comuns de validação de teses e de hipóteses, logo sobre o contrato tácito, inseparavelmente político e cognitivo, que funda e rege o *trabalho de objetivação* (BOURDIEU, 2004a, p. 33 – grifo do autor).

Mais do que em outros campos, o campo científico se organiza em torno da necessidade de entendimento e, até certo ponto, de um mínimo de consenso sobre o conceito de ciência e dos métodos considerados válidos para legitimar um agente como alguém que, de fato, faz parte do campo.

Os exames de qualificação e defesa de mestrado e doutorado no Brasil ilustram a dinâmica do campo, na medida em que são exigidos certos requisitos dos candidatos, a fim de receberem ou não um atestado de legitimidade científica. Esta lógica, porém, não está apartada do aspecto econômico.

De fato, o mundo da ciência, como mundo econômico, conhece relações de força, fenômenos de concentração do capital e do poder ou mesmo de monopólio, relações sociais de dominação que implicam uma apropriação dos meios de produção e de reprodução, conhece também lutas que, em parte, têm por móvel o controle dos meios de produção e reprodução específicos, próprios do subuniverso considerado (BOURDIEU, 2004a, p. 34).

O campo científico está organizado sob a forma de uma série de eventos - reuniões científicas, congressos, simpósios, seminários, dentre outros – que exigem dos participantes, em maior ou menor grau, condições financeiras para efetuar inscrições, pagar por cursos, etc. Bourdieu afirma: “a atividade científica implica um custo econômico, e o grau de autonomia de uma ciência depende, por sua vez, do grau de necessidade de recursos econômicos que ela exige para se concretizar” (BOURDIEU, 2004a, p. 34). Isso significa que um campo científico é autônomo se consegue sustentar uma relativa independência política e econômica,

ou seja, quanto mais o campo organiza sua estrutura e prática de forma a depender o menos possível dos campos político e econômico (ainda que sempre haja algum grau de dependência), mais ele pode ser considerado autônomo, estruturando sua força na racionalidade científica. Esta dependência do econômico e/ou de recursos econômicos para a ciência se realizar (leia-se, para o professor ocupar e se destacar no campo científico), foi, como detalharemos mais adiante, claramente identificada no discurso de um dos entrevistados, que havia ocupado posições de prestígio em sua trajetória (quer junto à coordenação da pós-graduação, quer seja junto a CAPES).

Feitas estas considerações introdutórias sobre a pesquisa e os conceitos fundamentais de Bourdieu, partir-se-á para uma melhor compreensão do campo científico brasileiro.

1.2 Considerações sobre a universidade pública brasileira na atualidade: o *locus* da pesquisa no país

Antes de apresentar a realidade pesquisada, faz-se necessário analisar o contexto da educação superior no país na atualidade, levando em consideração aspectos do processo de Reforma do Estado no país que consolidaram tendências instrumentais historicamente presentes no campo científico. Abordar o campo científico brasileiro é conhecer a estrutura da produção de conhecimento, portanto, da pesquisa. Nesse sentido, é preciso compreender o funcionamento da universidade por ser o *locus* da pesquisa no país. Não será objetivo deste estudo aprofundar uma discussão sobre a história da universidade no Brasil, contudo, é importante que o leitor tenha condições de compreender o papel social da universidade no país, sobretudo no momento presente.

É preciso esclarecer, também, de qual universidade se está falando. As universidades privadas não serão objeto deste estudo porque a sua criação e seus objetivos fogem do escopo desta pesquisa. A referência aqui será, sempre, a universidade pública brasileira, que nasceu e foi se desenvolvendo levando em conta diferentes modelos de universidade. Segundo Sguissardi (2009), em linhas gerais, a universidade atual pode ser definida como uma universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva e baseada no modelo anglo-saxão.

O termo *neoprofissional* refere-se às universidades que estão orientadas predominantemente para o ensino, ou ainda, afinadas à lógica instrumental, tal como as que se caracterizam pela hegemonia das pesquisas de ponta em Ciência, Tecnologia & Inovação, que adquirem função histórica nunca antes vista de forma tão intensa no processo de acumulação do capital. A Lei do Bem e a Lei de Inovação Tecnológica facilitam a aproximação do conhecimento ao setor produtivo e a transferência e comercialização de conhecimentos tecnológicos produzidos nas universidades, com o fundo público, para as empresas (SACRAMENTO, 2011).

Vale destacar que, segundo Sguissardi (2009), a legislação educacional estabeleceu, no período pós Reforma do Estado (em 1996, mais especificamente), maior flexibilidade para o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o chamado “tripé” da universidade. Alguns decretos que se seguiram após a aprovação da LDB, Lei n. 9.394/96, liberaram muitas instituições de ensino superior (IES) da obediência ao tripé, cabendo apenas às universidades o cumprimento das três funções. No período de 1994 a 2002 proliferaram

IES pelo país, em razão das condições facilitadas pelo governo federal para o aumento do ensino superior privado. Por outro lado, no que tange à universidade pública, aponta-se para o a sua heteronomia funcionalista, como a considera Sguissardi (2009). Por heteronomia compreende-se o controle externo sobre as atividades da universidade, ou seja, a “agenda de pesquisa e de criação de novas carreiras” obedece “cada vez mais a interesses externos vinculados a prioridades do mercado ou de agências que valorizam certo tipo de pesquisa operacional muito mais do que a pesquisa básica ou de áreas não valoradas do ponto de vista mercantil” (SGUISSARDI, 2009, p. 229).

Assim, é possível imaginar que a competitividade se acirra no interior das universidades e entre universidades, na medida em que os pesquisadores concorrem por recursos financeiros junto às agências de fomento e, para que isso se concretize, é necessário que atendam às exigências de produtividade preconizadas nos modelos CAPES de avaliação. Além disso, benefícios que lhes foram retirados, além das demais condições objetivas de trabalho sendo cada vez mais precarizadas, contribuem para o acirramento das disputas por melhores recursos materiais.

O modelo anglo-saxão refere-se à universidade de massas, e em certa medida pode ser relacionado ao modelo americano, dado o predomínio do caráter formativo de profissionais para atenderem às necessidades do mercado de trabalho. Sguissardi (2009) afirma que não se pode considerar que o Brasil segue um modelo único de universidade, mas recebe influências de vários modelos. A universidade pública estaria mais próxima do modelo humboldtiano, caracterizado pela “liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar”, ou seja, “a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo” (SGUISSARDI, 2009, p. 287). Mas o autor argumenta que ela sofreria uma série de reconfigurações, o que explicitamos na hipótese de nosso objeto de pesquisa. Esta inexistência de um modelo único na realidade concreta do campo científico é apontada por Bourdieu (1983) que, mesmo ao abordar as especificidades do campo científico, considera influências sobre ele de outros campos, assim como diferentes configurações e reconfigurações dos campos científicos específicos e dos aspectos básicos e aplicados da ciência.

Ao longo dos anos 80, criticou-se a generalização e implantação de um modelo único de universidade, e diversas comissões organizadas com o objetivo de buscar reformulações para o ensino superior

pontificaram seus diagnósticos com cerradas críticas ao que consideravam as falácias do ‘modelo único’, caro e impossível de ser bancado pelo poder público. É

dessa época a ideia até hoje defendida e na última década posta em prática, oficial e extraoficialmente, de um sistema dual: algumas universidades de pesquisa (humboldtianas), alguns centros de excelência, e uma maioria de universidades de ensino (aqui compreendidas também todas as faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades) (SGUISSARDI, 2009, p. 300).

A universidade pública apresenta traços do modelo humboldtiano ou, como prefere Sguissardi (2009), *neo-humboldtiano*, em que “se encaixariam (...) as universidades com alto percentual de professores com título de doutor, em regime de tempo integral e com pós-graduação consolidada” (SGUISSARDI, 2009, p. 301).

Historicamente, estas universidades enfrentam de forma direta os reflexos das políticas públicas para o ensino superior. Por políticas entendem-se as diretrizes governamentais que norteiam as práticas na universidade, ainda que muitas dessas práticas contradigam as políticas estabelecidas. Daí a importância de se conhecer não apenas o discurso oficial, mas o cotidiano da universidade, das práticas que materializam e evidenciam o que, de fato, é a universidade.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2003), o Brasil passou por um período de intensas mudanças nas relações entre Estado e sociedade, ao mesmo tempo em que o mundo vivia processos de internacionalização e mundialização do capital. Por internacionalização entende-se o “processo de expansão do capitalismo por toda a extensão do planeta, por meio do intercâmbio comercial” (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 27). Dito de outra forma, internacionalização é a “consolidação do capitalismo em nível planetário no âmbito da circulação da mercadoria” (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 27). Já a mundialização

refere-se ao movimento em que uma empresa nacional forte num ramo industrial descentraliza-se em unidades em diversos países ou regiões, com menores custos e maiores vantagens quanto à força de trabalho, matéria-prima, leis trabalhistas, universidades a serviço das empresas, etc (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 27).

Neste sentido, um Estado poderia ter a sua soberania ameaçada pela soberania econômica de uma grande organização/empresa, que poderia sobrepor-se inclusive em relação às instituições sob o poder do Estado, como as universidades, por exemplo. A penetração/domínio das empresas faz emergir um novo paradigma de empresa, novas estruturas corporativas e formas organizativas e de gestão.

A gestão “tecnofinanceira” (MICHALET *apud* SILVA JR. e KATO, 2010) reúne o conhecimento instrumental das ciências econômicas e a estratégia de administração de empresas. Este novo perfil inclui profissionais que se engajam em atividades de serviços que

necessitam de *know how*, ou seja, bagagem técnica e conhecimentos específicos, dando visibilidade e alta valorização ao campo da pesquisa e desenvolvimento (P&D). Este é o “cérebro” das empresas, ou seja, é a atividade na qual os profissionais desenvolvem estratégias a fim de garantir que as organizações mantenham suas posições no mercado e, de preferência, superem os concorrentes (SILVA JÚNIOR; KATO, 2010).

Portanto, o contexto deste período, que teve início nos anos 90 e se estende até o momento presente, implica em uma economia mundializada, cujo capital financeiro torna-se hegemônico, com o principal objetivo de garantir o lucro das organizações e a sobrevivência do mercado. Isso só é possível por meio da manutenção das relações entre as empresas. Neste contexto, a ordem do dia é obter vantagens nas relações entre as organizações e, especialmente, junto às instituições governamentais.

Estas condições econômicas originam o período de reformas institucionais públicas, que ocorrem ao longo dos anos 80-90. No Brasil, como apontamos, devemos dar destaque à aprovação da Lei do Bem e a Lei da Inovação Tecnológica, que inserem pesquisadores universitários nas empresas de capital nacional e internacional, possibilitando que as pesquisas estejam a serviço destas empresas e limitando a autonomia universitária e o poder soberano do Estado nacional (SACRAMENTO, 2011).

A racionalidade do mercado em nível planetário torna-se o núcleo central da política mundial por meio do pensamento neoliberal. No Brasil, a Reforma do Estado é gestada e implementada neste contexto. O país enfrentava, nos anos 80, uma forte crise fiscal, que culminou em uma crise no modo de intervenção do Estado nos âmbitos econômico e social. A crise, segundo o governo da época, referia-se à forma burocrática de administração do Estado. Assim, o cenário estaria favorável às políticas de reestruturação da administração do país.

Em linhas gerais, compreende-se a Reforma do Estado como

um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista. Ela expressa uma nova composição das forças sociais, a concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos, a partir do modelo do Estado de Bem Estar Social (COSTA, 2000, p. 52).

Portanto, esta reforma se insere em um contexto mais amplo, decorrente de mudanças nas relações internacionais, mais especificamente “nas relações do comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países” (COSTA, 2000, p. 51).

De acordo com os cadernos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (BRASIL, 1997), os componentes desta reforma incluíam a redução do tamanho do

Estado em termos de pessoal, por meio de privatizações, terceirizações e da publicização de serviços sociais e científicos, ou seja, a transferência para o setor público não-estatal destes serviços, a redução do grau de interferência do Estado, transformando-o em “um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional” (BRASIL, 1997, p. 18) e o aumento de sua capacidade de governança através de ajuste fiscal

que devolve a autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática) e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução (BRASIL, 1997, p. 19).

A capacidade de governabilidade significava o aumento do poder do governo por meio de instituições políticas que intermediassem interesses e tornassem “legítimos e democráticos os governos” (BRASIL, 1997, p. 19). Tal era o discurso dos protagonistas da Reforma do Estado, pelo qual buscavam legitimar a consolidação da universidade heterônoma, operacional e de distintas “vocações” (pesquisa, ensino/formação profissional).

Para os fins desta pesquisa, é especialmente interessante compreender o lugar que a universidade pública passa a ocupar neste contexto e como se desenvolveram as políticas para a educação superior, com reflexos no momento presente. Para Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 34), a reforma “já enunciava o perfil do funcionário público como sendo um trabalhador socialmente transformado à imagem e semelhança do trabalhador da iniciativa privada”.

A partir de então, a política universal passa a estar mais articulada com a economia, e desenvolve-se uma série de

políticas focais voltadas para o social por meio de programas emergenciais sem o objetivo de uma resolução estrutural da concentração de renda e patrimônio, dos conflitos no campo, da pobreza, da fome, do trabalho compulsório (denunciado por muitos como ‘trabalho escravo’) (SGUISSARDI e SILVA JR., 2009, p. 37).

A educação, assim como a saúde, é alvo de políticas focais que pretendem a resolução dos problemas estruturais, como, por exemplo, a desigualdade social. O mito da “escola redentora” também se perpetua no ensino superior. No interior desta instituição, porém, permanecem as desigualdades de acesso e/ou de oportunidade profissional, ainda que possamos considerar a existência de alguns pequenos, senão tímidos, avanços.

A universidade pública, neste contexto, vai sendo transformada de acordo com os novos parâmetros de produtividade, compreendidos como critérios quantitativos que são identificados como indícios de qualidade. Em termos concretos, isso significa que as

universidades passam a ser avaliadas com maior rigor pela CAPES e os programas de pós-graduação são ranqueados em função, especialmente, da produtividade docente.

As avaliações de desempenho dos programas de pós-graduação direcionam-se à produtividade do professor. A CAPES avalia os programas de pós-graduação trienalmente, sendo a única agência de fomento à pesquisa que pode descredenciar cursos que apresentem notas insuficientes de acordo com os critérios estabelecidos, que variam em função das especificidades de cada área de conhecimento. Entre outras exigências, o professor pesquisador, de maneira geral

(...) defronta-se com a ‘obrigação’ de: a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o ‘bom nome’ do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43).

Além disso, a produção docente é avaliada também para a concessão de financiamentos de pesquisa e bolsas de estudo pelas agências de fomento, incluindo a CAPES, o CNPq e as FAP’s, dentre outras.

A bolsa produtividade é um benefício financeiro aos pesquisadores que tenham se destacado “entre seus pares”. Os critérios para a concessão desta bolsa incluem o título de doutor há, no mínimo, três anos (para os bolsistas que se enquadram na categoria inicial, ou seja, o nível 2), contribuição científica e tecnológica para a inovação, coordenação ou participação principal em projetos de pesquisa e participação em atividades editoriais e de gestão científica e administrativa de instituições e núcleos de excelência científica e tecnológica, dentre outros, conforme consta no site oficial do CNPq. O benefício concedido ao bolsista varia entre R\$ 1.100,00 e R\$ 1.500,00 conforme a categoria/nível em que o bolsista está enquadrado. Para os pesquisadores dos níveis 1A, 1B, 1C e 1D, há o adicional de bancada, que varia entre R\$ 1.100,00 e R\$ 1.300,00. Para a condição econômica de muitos professores, esta bolsa não redundará em substantivo aumento de renda. O que prevalece, no caso, é o lucro simbólico derivado deste benefício, que, porém, também se concretiza como uma espécie de compensação de perdas salariais para alguns, ou mesmo, fonte adicional para gastos em eventos e publicações que são exigidos ao professor que alcança a notoriedade, e sem os quais sua carreira pode ser comprometida em relação aos outros, cuja composição

global de capitais é distinta (tal aspecto foi apontado na entrevista do Prof. Paulo, que será apresentado, assim como os demais entrevistados, mais adiante).

Esse conjunto de critérios de produtividade pode acarretar resultados danosos aos docentes e, conseqüentemente, às relações de trabalho estabelecidas na universidade. Na medida em que as produções científicas são mais valorizadas do que outras atividades, os docentes são induzidos a dedicarem-se com mais afinco a esta tarefa, podendo, muitas vezes, não dar a devida atenção à docência na graduação e às atividades de extensão. Dentre as exigências da universidade pública em relação aos professores, também há a necessidade de assunção a cargos administrativos e de gestão, o que acarreta menos tempo para as demais atividades da universidade.

Um problema mais amplo pode surgir: em alguns casos, nota-se que a graduação permanece nas mãos de alunos de pós-graduação, sem o adequado acompanhamento ou mesmo a participação dos docentes. Nas relações entre docentes, um fenômeno também passa a figurar: a disputa por menos atividades (leia-se menos aulas na graduação e atividades de extensão e gestão) que proporcionem aos docentes mais tempo para dedicarem-se à pós-graduação. Tal aspecto foi evidenciado em várias entrevistas, conforme será explicitado mais adiante.

Portanto, o trabalho imaterial, resultado da atividade intelectual, é submetido à lógica da contabilização com mecanismos cada vez mais aperfeiçoados. A grande questão passa pelo fenômeno do produtivismo acadêmico. Segundo Sguissardi (2010), esta situação deriva dos mecanismos de regulação e controle “supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”, ocorreria em diferentes países e teria sido iniciado nos Estados Unidos. No Brasil, este fenômeno decorreria do modelo de avaliação da CAPES e “é visto pela crítica como um processo que considera muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado” (SGUISSARDI, 2010, p.1-2).

A lógica que embasa estes modelos de avaliação refere-se ao funcionamento do mercado “ou da transformação, no capitalismo atual, de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria, e das universidades e institutos de pesquisa em empresas ou corporações, devendo esses ser geridos nos moldes gerenciais destas” (SGUISSARDI, 2010).

As políticas de gestão da universidade pública utilizam formas de controle sofisticadas que, “impactadas pela ideologia da qualidade total e das equipes auto-gerenciadas”, tendem a reproduzir “a ordem social vigente e a racionalidade instrumental” (HELOANI; SILVA, 2009, p. 209). A gestão e as formas de organização do trabalho redundam, não raramente, em formas mais sutis de exercício de poder e de manipulação da subjetividade (HELOANI, 2003).

Segundo argumentos de Heloani e Silva (2009, p. 208), articulados com base nas proposições de Sguissardi e Silva Júnior (2009), “as políticas e práticas da Educação Superior se constituem como principal pólo de irradiação das reformas educacionais e do Estado”, muitas vezes incitando a adesão irrefletida à competitividade e individualismo, elementos potencialmente geradores de conflitos pessoais e interpessoais, assim como de estresse, sofrimento psíquico e/ou adoecimento no trabalho (HELOANI; SILVA 2009, p. 208). As relações entre trabalho e adoecimento do professor da universidade pública na atual configuração do campo científico e práticas universitárias brasileiras vem cada vez sendo melhor sistematizadas por distintos autores (GONZÁLEZ; DOMÍNGUEZ, 2009; LACAZ, 2010; LEITE, 2011).

Silva e Silva Júnior (2010, p.255) argumentam: “a competitividade nas relações de trabalho induz a uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade ou a um fetiche de solidariedade”. Esta competitividade, passível de ser considerada como um traço cultural das práticas sociais na sociedade capitalista pós-moderna, encontra espaço em todas as organizações do trabalho, incluindo as instituições educacionais, cujas práticas podem ser consideradas como relacionadas às mudanças na economia e à Reforma do Estado. De acordo com estes autores, estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na universidade são algumas consequências das políticas educacionais atuais para o ensino superior.

Pode-se considerar, também, a existência de certa sedução pelo produtivismo acadêmico. Esta poderia se relacionar à busca de prestígio, ou mesmo à vaidade individual. Além disso, parece existir, para alguns docentes, uma relação de dependência com o trabalho intensificado e o ardil do produtivismo acadêmico, podendo ser comparada a um tipo de vício, pois, mesmo enfrentando situações de sobrecarga de trabalho, muitos não conseguem estabelecer limites entre as exigências acadêmicas e a vida familiar. Por outro lado, é importante lembrar do prazer da descoberta, do “fazer ciência” como uma atividade de intensa

satisfação. Assim, as relações de trabalho passam por aspectos contraditórios de prazer e desprazer.

No que tange ao nosso foco, as disputas no campo científico, pode-se considerar a existência de reações agressivas nas relações de trabalho que podem vir a se relacionar a discriminações entre professores de diferentes gerações:

Alguns (professores) mais antigos das universidades federais, quando não adaptados à lógica do produtivismo rasteiro e da contabilização da produção, tendem a ser estigmatizados pelos dirigentes que a ela aderiram. Ao contrário do que se possa pensar, o indivíduo que sofre estigma pode não se retrair e aproximar-se do contato com o outro de forma agressiva, provocando uma série de respostas agressivas e desagradáveis, relacionáveis à desumanização das relações de trabalho (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 234).

Nas universidades públicas, mais especificamente nas federais, conforme pesquisas realizadas por Sguissardi & Junior (2009), a situação tem sido conturbada entre os professores. Em algumas situações ou programas, os mais velhos tendem a criticar o novo sistema de avaliação das agências de fomento à pesquisa, enquanto os *new doctors*, criados neste sistema, por vezes parecem estar mais acostumados ao produtivismo acadêmico.

Em outras situações, os professores mais antigos, com carreira consolidada e com maior facilidade que os novos de obter financiamentos de suas pesquisas e espaços em revistas e livros para objetivar suas análises e produções, podem vir a defender as diretrizes das atuais políticas educacionais e da reconfiguração da cultura e práticas universitárias. Nestes casos, os professores antigos poderiam, em certa medida, “legislar em causa própria”, ou seja, defender seus interesses em detrimento das gerações seguintes, não raramente dificultando seu acesso à pós-graduação. De toda a forma, a realidade poderá se apresentar de muitas maneiras, com nuances e especificidades que, muitas vezes trazem novos elementos à análise. A pesquisa procurou considerar a multiplicidade de aspectos envolvidos no campo científico brasileiro.

Ainda que Bourdieu (2004a) tenha reconhecido o campo econômico como um tipo de campo, ele admite existir uma tendência, em nossa sociedade, a privilegiar as relações econômicas em detrimento de outros campos. Dada a importância dos recursos financeiros para grande parte das atividades sociais na atualidade, é possível afirmar que o campo científico sofre ingerências do campo econômico.

O trabalho imaterial, ao mesmo tempo em que não é visto como um trabalho comum pelos próprios professores e pela comunidade em geral, nem sempre é remunerado de forma compatível com suas exigências. Além disso, conforme fora explicitado anteriormente, as

agendas de pesquisa têm se aproximado cada vez mais da lógica do mercado. Blanch-Ribas e Cantera (2009, p.2) afirmam:

As questões teóricas e práticas levantadas por esta nova realidade são complexas e multidimensionais. Ela [a nova realidade] se resume a tensões, conflitos e contradições culturais entre Estado e mercado e a dialética entre as instituições públicas que servem ao bem comum, de um lado, e a empresa privada orientada ao benefício particular por outro, isto é, entre suas hierarquias correspondentes de valores, códigos de padrões éticos, sistemas e papéis sociais.

Isso acontece devido a um processo de mercantilização universitária ocorrido nos Estados Unidos e na Europa:

Na virada do século XXI, muitas universidades da rede pública de países socioeconomicamente desenvolvidos enfrentam uma crise financeira e funcional, sob a hegemonia da economia política neoliberal, resultando em uma drástica minimização do papel do Estado na manutenção e gestão de tais instituições. Buscando sua sustentabilidade, tais universidades são progressivamente empurradas para abrir suas portas para a lei da oferta e da demanda, a comercialização de seus serviços, a concorrência com as empresas de lucro, a privatização e, por fim, a "vender sua alma" de serviço público ao "diabo" do mercado, em troca de um "prato de lentilhas", na forma de suplementos financeiros substanciais que lhes fornecerão o suporte, a consolidação e o desenvolvimento (BLANCH-RIBAS; CANTERA, 2009, p. 4).⁴

Este ciclo vicioso chega ao Brasil em período posterior e é vivido atualmente de forma bastante intensa. O mercado passa a ser, em grande medida, um agente que dita as regras e a agenda de pesquisa das universidades, impulsionando-as a desenvolverem a capacidade de serem empreendedoras. Neste contexto, os estudantes são vistos como clientes, as pesquisas como produtos acadêmicos e os professores como os operários que irão produzir as mercadorias científicas.

Um professor entrevistado falou a respeito da necessidade de autonomia do cientista em relação as pesquisas financiadas por instituições privadas, enfatizando que a lógica do campo científico "não pode ser a lógica do capital" e que a universidade "tem que ser mais do que isso, ela tem que ter autonomia inclusive para poder pesquisar". Os projetos de pesquisa não podem ser totalmente financiados, uma vez que coloca-se para o pesquisador um dilema ético. Os resultados das pesquisas podem ser seriamente comprometidos, quando não "maquiados", em função do constrangimento que se coloca ao pesquisador quando seus achados contradizem práticas e/ou efeitos de produtos destas mesmas instituições. Em um exemplo citado pelo entrevistado, um pesquisador do campo da Medicina que tenha sua

⁴ Trecho traduzido pela autora referente à obra de BLANCH-RIBAS, J.M; CANTERA, L. La doble cara de la mercantilización de los servicios universitarios y hospitalarios. In: ÁLVARO, J.L. (Ed.) **Psicología Social Del Trabajo y de las Organizaciones**, Barcelona, 2009. No prelo.

pesquisa totalmente financiada pelo laboratório “X”, ao se deparar com resultados sobre certo medicamento que apresentem efeitos colaterais que, de alguma forma, possam prejudicar a comercialização do produto, tenderá a maquiar os resultados em função da situação na qual se encontra.

Neste sentido, acreditamos que as considerações feitas até o momento fornecem dados importantes sobre a realidade objetiva na qual se encontra o campo científico e, ainda que Bourdieu tenha se esforçado para ampliar os conceitos de capital, posição, interesse e espaço social para além das questões econômicas, ele não pode desconsiderar o peso deste campo na vida social e, especificamente, na universidade pública brasileira da atualidade.

De acordo com Gutierrez (1994, p. 43), a dinâmica dos campos caracteriza-se por uma autonomia relativa, ou seja, é necessário “analisar as práticas no sistema de relações específicas em que estão inseridas, ou seja, segundo as leis do jogo próprias de cada campo, leis que mediatizam a influência dos demais espaços de jogo”.

Assim, conhecer o campo científico implica em conhecer a influência dos demais espaços de jogo, tais como os campos econômico e político sobre a estrutura da universidade e a dinâmica de suas relações com a sociedade, passando sobretudo pela figura do professor, agente central e protagonista deste cenário.

A reconfiguração da universidade pública no Brasil parece impactar de forma um tanto distinta para os professores novatos e para os consagrados, na medida em que, para os primeiros, a construção da carreira implica na necessidade de adaptação às regras do campo científico. Já para aqueles que contam com uma carreira consolidada, ainda que existam pressões no sentido de se manterem produtivos, as exigências se colocam de maneira relativamente mais amena em função da posição que ocupam. Por conseguinte, as relações de poder e os conflitos de interesses nas relações de trabalho do professor universitário parecem estar se remodelando, indicando um movimento de mudanças no cotidiano da universidade.

É certo que nunca houve uma universidade desvinculada da sociedade na qual está inserida ou, como prefere designar um de nossos entrevistados:

A gente costuma caracterizar a instituição universitária como uma instituição que deve desenvolver conhecimento, socializar conhecimento e prestar serviço para a comunidade, no tripé “pesquisa, ensino e extensão”. Mas isso é um ideal da Universidade Burguesa, que se forja na França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos... uma Universidade que cumpre este papel, mas, de fato, a Universidade não tem estes papéis. Ou seja, no Capital, o fim deste conhecimento é fundamental para o desenvolvimento do próprio Capital. Ele [o conhecimento] não vai ficar solto em uma instituição, e muito menos solto em uma instituição pública (Prof. João).

Por outro lado, a universidade pública atual tem se caracterizado por relações de trabalho mais calcadas nos interesses individuais, em função da lógica do campo científico. Nas palavras de uma entrevistada, quando ela ingressara na universidade (no final da década de 1990):

o departamento naquele momento é totalmente diferente do que você tem [atualmente]. Era um coletivo também. Tanto que você tinha orientações de seminários, de dissertação e tese, feitos pelo coletivo do departamento. Todos nós do departamento sentávamos em uma mesa que tinha numa sala de reuniões que existia aqui e discutíamos. Cada mês era um mestrando e um doutorando que apresentava a sua pesquisa. O departamento fazia orientação coletiva. Não eram as pesquisas *dos* alunos. Era com se o departamento estivesse se apresentando e dizendo: “Olha, tem esse campo de pesquisa sobre trabalho que discute tais categorias teóricas”, etc, reconhecia as pesquisas do departamento. Para você ter uma ideia, havia um coletivo forte no departamento. Para cada professor que estava escrevendo sua tese de doutorado, o departamento dava aulas para ele ficar liberado um semestre (Profa. Alice).

O que aconteceu nesta instituição, segundo ela, foi uma mudança radical ocorrida por conta das condições objetivas de trabalho, em que houve “aumento do trabalho de professores sem aumentar o quadro de professores”. Além disso, há outro fator, mais amplo, que muda a identidade da universidade:

É evidente que você tem outra questão: muda a concepção da universidade como espaço de produção de conhecimento ... ela toma uma dimensão muito mais de reprodução. E, como reprodutora, ela trabalha muito mais numa coisa que nós chamamos de “balcão de atendimento”. Você tem aí uma pressão de que os professores assumam a chamada responsabilidade política fácil das demandas da sociedade. É bem esse discurso de que você responde às demandas. Não há mais a concepção de que a universidade é proponente, que ela é um espaço de debate, de discussão e até de resistência para pensar o conhecimento e como esse conhecimento deve ser difundido. Ela começa a responder a um conjunto de demandas que a gente chama de “fúria pedagógica” (Profa. Alice).

Neste sentido, além da precarização das condições de trabalho, com o aumento do volume de trabalho sem o correspondente aumento do número de professores, a universidade vai sendo transformada em seus propósitos. E a professora reflete:

Pesquisa tem outro tempo de maturação, o estudo, a reflexão. E aí você vê cada vez mais as pessoas que, para poder fazer frente a isso, elas criam estratégias de defesa, elas tomam as carreiras delas como fundamentais. Portanto, esse espírito coletivo não há absolutamente. Acabou no departamento. Não só no departamento. Eu estou usando o departamento porque ele expressa todas essas relações que estão nos demais departamentos (Profa. Alice).

As estratégias utilizadas pelos professores para permanecerem no campo científico evidenciam uma postura centrada em si mesmo, que prioriza os interesses individuais nas relações de trabalho. Para esta entrevistada, existe, também, uma *questão geracional*:

Acho também, que aquela geração que se forma para fazer um doutorado sem a pressão de tempo da CAPES, sem essa dimensão toda, essa geração é uma geração

que não está implicada nessa coisa do produtivismo, de produzir desenfreadamente artigos e tudo. É uma geração muito mais preocupada na construção de coletivos de pesquisa, de produção, mas não essa coisa rápida do *fast food*, é o *slow science* (Profa. Alice).

As mudanças geracionais, segundo este depoimento, seriam reflexo das mudanças sofridas pela universidade, em consonância com a *nova cultura* do capitalismo. Assim, é possível perceber alguns elementos que a realidade pesquisada evidenciou e que serão melhor analisados a seguir.

2. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa teve como objeto o campo científico e as relações de trabalho entre os docentes de um curso de pós-graduação na área de Humanidades de uma universidade pública brasileira de renome, particularmente os conflitos e as relações de poder entre professores de carreira consolidada e professores que se doutoraram após 1995. Esta data foi utilizada por ser o marco referencial da Reforma do Estado, período que acarretou mudanças em diferentes setores, inclusive no ensino superior, sobretudo na universidade pública, conforme especificado anteriormente.

A busca por um grupo de docentes que estivesse inserido em uma universidade de renome, atuando em uma faculdade de prestígio e em curso de pós-graduação bem classificado pelas avaliações da CAPES se deu em função de que tal condição implicaria na existência de docentes que ocupariam posições hierárquicas relevantes no campo científico, quer seja junto a órgãos de fomento à pesquisa dos governos estadual e federal, como a CAPES, o CNPq e as FAP's, quer seja nas comissões de periódicos bem classificados no sistema *qualis*, ou ainda, no interior da hierarquia da própria universidade. Por outro lado, e uma vez que buscávamos focar as relações de poder entre professores de carreira longa e os que ingressaram mais recentemente na universidade, considerávamos que, no caso destes últimos, poderíamos encontrar exemplos que nos indicassem ser a eles necessário a adoção de estratégias (de sucessão ou de subversão) para sua consolidação no campo e na universidade, e até mesmo condições de trabalho mais difíceis, senão adversas, se comparadas com as dos professores mais antigos e com reconhecimento consolidado. Isto se mostrou relativamente verdadeiro, uma vez que mesmo os mais recentes na universidade já gozavam de certo prestígio e tinham uma trajetória de carreira anterior à trajetória que iniciavam nesta universidade nada desprezível, assim como, por outro lado, vários deles se encontravam em situação de ocupar os espaços abertos na instituição onde ingressavam, e assim exercer a arte de jogar o jogo (*illusio*) do campo científico, inevitavelmente implicado em relações de poder pautadas por posições relativamente distintas e hierarquizadas; acrescente-se ainda que tivemos a oportunidade de abordar o caso de uma professora que trabalhava em situação contratual desfavorável, isto é, como professora substituta, o que nos forneceu mais elementos de análise acerca de nosso objeto de pesquisa.

Em relação ao problema de pesquisa foram levantadas inicialmente algumas questões que nortearam o desenvolvimento da mesma e, particularmente, a realização das entrevistas, a saber: de que maneira se estabelecem as relações entre docentes de diferentes gerações e momentos de carreira, considerando o cenário atual da pós-graduação no país? Haveria semelhanças e/ou diferenças em seus modos de agir no contexto social do trabalho na universidade em anos anteriores e no momento presente? Estas diferenças estariam relacionadas ao atual modelo de avaliação de produtividade científica? Como se formam e se caracterizam as relações de poder entre os professores? De que maneira os cargos e a posição hierárquica na instituição interferem na forma como são estabelecidas as relações de trabalho?

A pesquisa norteou-se por estas questões, pretendendo analisar características peculiares destas relações de trabalho, de modo a investigar de que maneira se configuram os aspectos inerentes à lógica das práticas do campo científico, como as relações de poder e as disputas por reconhecimento e prestígio.

Assim, a hipótese da pesquisa referia-se à possível relação entre as reconfigurações das práticas universitárias e os conflitos decorrentes, já que estas poderiam provocar o acirramento dos confrontos entre interesses indissociavelmente epistêmicos e políticos que caracterizam as disputas e distribuição do capital científico.

Neste sentido, consideramos que a pesquisa realizada e esta dissertação podem contribuir para a compreensão de alguns aspectos da dinâmica do campo científico no Brasil e das políticas de avaliação e fomento às quais os pesquisadores têm sido submetidos, assim como suas influências nas relações de poder na universidade e entre a universidade e o campo. A escassez de estudos que levassem em conta as relações de poder e conflitos na academia, particularmente entre professores de ingresso na universidade pública em questão em períodos distintos, motivaram o desenvolvimento desta temática.

Foi realizada uma análise qualitativa dos conteúdos das entrevistas de uma amostra intencional de doze (12) professores universitários por meio de entrevistas semi-estruturadas sobre a história de vida e a trajetória acadêmico-científica. Esta amostra foi selecionada com base em critérios definidos a partir de dados relativos à lógica das práticas dos agentes do campo científico, tal como indicado por Pierre Bourdieu.

As entrevistas foram precedidas por uma caracterização do perfil do corpo docente e por coleta de dados que possibilitou identificar a posição dos agentes na hierarquia institucional e no campo científico. Para tal, foram utilizadas várias fontes, com destaque para

dados dos currículos da Plataforma Lattes. Foram também consultados documentos da instituição que pudessem servir aos objetivos da pesquisa e à seleção da amostra de professores, assim como foi realizada a entrevista com o coordenador do curso de pós-graduação, de modo a melhor conhecer as práticas de credenciamento e/ou descredenciamento dos professores da pós-graduação.

Assim, foram selecionados, dentre um número maior de professores que foram consultados e se dispuseram, a princípio, a participar da pesquisa, 12 docentes que atuavam na pós-graduação. Destes, 4 professores ingressaram na universidade em período anterior a 1995 e 8 professores ingressaram após esta data, sendo 3 professores de ingresso entre 1996 e 2000 e 5 professores de ingresso entre 2001 e 2011.

Os critérios utilizados para a escolha da universidade pesquisada levaram em consideração: a) A existência de curso de pós-graduação ao menos desde 1990; b) Crescimento da pós-graduação após 1995, de modo a existirem professores antigos e novos; c) Alguns professores trabalhando na pós-graduação e outros que estivessem pleiteando tal condição; e/ou, que tivessem sido descredenciados; e/ou, que pleiteassem orientar no doutorado, mas que ainda não cumprissem critérios para tal; d) Instituição pública de renome, que contemplasse entre seus integrantes: professores com assento em comissões editoriais de periódicos *qualis* A1, A2 e B1; professores em comissões editoriais de periódicos *qualis* B2, B3, B4; professores em órgãos diretamente ligados às diretrizes das políticas da pós-graduação e/ou de financiamento de pesquisas, como CAPES, CNPq e FAP's; professores com e sem bolsa-produtividade do CNPq; professores que possuíssem ou não projetos de pesquisa financiados. Maiores detalhes sobre os sujeitos entrevistados e escolha da instituição serão evidenciados no item II.2.

2.1 Objetivos da pesquisa

Como objetivo geral, procurou-se identificar e analisar, com base nos discursos e na visão de professores universitários, e de elementos objetivos de suas posições hierárquicas no campo científico, as características das suas relações de trabalho e suas possíveis articulações com as disputas por reconhecimento e prestígio, buscando compreender as relações de poder e a existência ou não de conflitos, individualismo e competitividade nas relações de trabalho.

Em termos de objetivos específicos, buscou-se:

- Identificar as formas pelas quais as distintas posições na hierarquia no campo científico possam vir a interferir nas relações de trabalho e na constituição de possíveis conflitos entre os docentes;
- Identificar a possível influência das políticas públicas de avaliação de desempenho dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação nas relações de poder e trabalho.

2.2 Considerações metodológicas: procedimentos e métodos

2.2.1 Pesquisa qualitativa

Esta pesquisa caracteriza-se como uma investigação de caráter qualitativo, tendo como objetivo apreender o significado e a intencionalidade inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, levando-se em conta a indissociabilidade entre sociabilidade e subjetividade, distinguindo-se, assim, das pesquisas cujo enfoque recai na descrição e/ou dados estatísticos (Minayo, 2000). Nesta perspectiva qualitativa, é fundamental compreender que a realidade humana vivida socialmente é, por natureza, distinta da realidade que é objeto de estudo das ciências naturais.

O homem é, ao mesmo tempo, ser singular e social, ator e autor de sua própria história, ou seja, não pode ser considerado como alguém totalmente determinado pelo meio, nem plenamente livre para fazer qualquer escolha. O seu horizonte de possibilidades se constitui em um contexto composto por aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Portanto, sua subjetividade se constrói nas relações sociais ou, dito em termos bourdieusianos, seu *habitus* se constitui em relação ao campo.

Estudar as relações de trabalho implica conhecer as pessoas envolvidas ou, nos termos de Bourdieu, os agentes do campo em questão. Para tanto, é vital admitir que a racionalidade que pauta a ação humana não é apenas cognitiva, mas há elementos afetivos neste processo, assim como influências relativas às disposições interiorizadas e capitais que não são perpassadas pelo cálculo racional, tal como argumenta Bourdieu (2004c).

Com base na proposta metodológica de Bourdieu e do que se propõe no campo da pesquisa qualitativa, é fundamental se explicitar a compreensão e a importância da objetividade científica que “repudia o discurso ingênuo ou malicioso da neutralidade, mas [que] nos diz que é necessário buscar formas de reduzir a incursão excessiva dos juízos de valor na pesquisa” (MINAYO, 2000, p. 36). Assim, o pesquisador é desafiado a realizar a sua

investigação levando em conta a assunção da necessidade da objetividade, mas considerando e admitindo que a neutralidade absoluta não existe, de modo que deve situar o posicionamento de seu referencial teórico-metodológico diante de questões como as relações de poder – esta central na presente pesquisa - sendo contudo necessário que evite posturas que venham a induzir o seu trabalho científico em função de sua visão política ou ideológica.

Na pesquisa qualitativa nas Ciências Humanas e Sociais, a concepção de ciência relaciona-se ao ato de conhecer a realidade social, compreendendo que o homem se constrói nas relações sociais e históricas. Assim, a pesquisa qualitativa se ocupa de aspectos subjetivos que não podem ser sintetizados em dados estatísticos, e que são, invariavelmente, mediados pelo social e institucional, e, portanto, inseridos numa determinada realidade e situações concretas. Neste sentido, não é possível apresentar um perfil unívoco ou inequívoco das relações de trabalho entre os pesquisadores na universidade pública, nem tampouco oferecer uma caracterização passível de ser generalizada para outros contextos. Entretanto, alguns elementos analisados podem indicar certas similaridades com outros campos científicos, no Brasil e em outros países.

2.2.2 Considerações sobre a forma de análise das entrevistas e de outros dados da pesquisa

A perspectiva teórico-metodológica proposta por Bourdieu (2007) baseia-se no pressuposto de que as trajetórias dos agentes do campo científico relacionam-se, sob mediações, ao *habitus* e às posições e origens sociais. A constituição do *habitus* se dá em um meio social objetivo que, ao mesmo tempo que lhe origina, está sujeito a transformações pelos próprios agentes cujas práticas são orientadas por tais disposições interiorizadas.

Bourdieu enfatiza o movimento dialético necessário às análises de fenômenos sociais, compreendendo o homem como um ser que, embora sofra influências de classe social e cultura em um contexto histórico, é capaz de influenciar o contexto objetivo do qual é parte. Há, portanto, uma convergência entre aspectos subjetivos e objetivos que ocorre por meio do *habitus*, ou melhor, o *habitus* seria o ponto de convergência entre subjetividade e objetividade.

Bourdieu não se atém ao aspecto econômico, entretanto, considera-o como de fundamental importância, dada a sua força na constituição das formas de pensar e agir no

contexto social, assim como na configuração da dimensão simbólica que perpassa as relações de poder e dominação.

Bourdieu defende que o pesquisador procure compreender de que forma as estruturas objetivas estão interiorizadas nos agentes “constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações destas” (FARIA, 2011, p. 28).

A perspectiva teórico-metodológica proposta, portanto, preconiza um rompimento com as limitações das visões objetivistas e subjetivistas, já que estas se ocupam apenas de um aspecto, o que dificulta a compreensão da totalidade dos fenômenos sociais. É necessário compreender a ação como categoria epistemológica fundamental e, nesse sentido, o pesquisador deve buscar analisar as percepções dos agentes sobre sua própria prática e a constituição do campo em seus aspectos objetivos, como normas, regras e demais mecanismos de controle e estruturação.

Para Bourdieu (2004c, p. 26),

A análise das estruturas objetivas – as estruturas dos diferentes campos – é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e das estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço).

Consideramos que esta perspectiva teórico-metodológica oferece a possibilidade de se conhecer o espaço social do campo científico, ou ainda, o universo da universidade pública brasileira por meio da análise da visão e do discurso de uma amostra intencional de professores acerca de suas práticas e de suas relações de trabalho. Consideramos que os agentes incorporam a lógica do campo, do qual são parte constitutiva, assim como interferem nas modificações do mesmo. É nas práticas que se pode conhecer o senso prático incorporado nas ações e posturas dos professores, situação que muitas vezes mostra contradições com o discurso proferido. Não obstante, os discursos não deixam de se referir às práticas, são delas indissociáveis, ainda que possam ser delas diferenciados.

Nesta perspectiva, é possível inferir sobre as estratégias utilizadas pelos agentes em relação à sua posição no campo, às escolhas e opções epistemológicas e, mais ainda, aos conflitos políticos ocorridos no interior dos departamentos e da faculdade em geral, tendo como base seus discursos e suas percepções sobre o tema de nossa pesquisa. Alguns dados secundários, como os relativos ao currículo *lattes*, as atas de reuniões, o conhecimento sobre

os processos de credenciamento na pós-graduação e de avaliação de desempenho de professores, os regulamentos e normas vigentes na universidade e na faculdade, contribuíram, em certa medida, para a análise destes discursos e percepções. No entanto, em função da dimensão ética e do compromisso assumido de se manter o anonimato dos sujeitos e da instituição, o alcance de análise desta fonte de dados não foi plenamente utilizado.

Assim, ainda que nossa pretensão inicial fosse utilizar o método praxiológico de Bourdieu em sua totalidade, não foi possível levantar uma quantidade de dados objetivos suficiente para uma análise mais ampla do campo científico. De qualquer forma, as entrevistas realizadas trouxeram muitas informações sobre nosso objeto de estudo e, levando em consideração algumas das proposições da análise de conteúdo de Bardin (2009), pudemos analisá-las sob o eixo de duas categorias que se articulam: “**trabalho, sociabilidade e subjetividade**” e “**campo, práticas universitárias e relações de poder**”.

Segundo a autora, “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2009, p. 33). Em nosso caso, o objetivo de analisar o conteúdo das entrevistas foi compreender a concepção de conflitos e relações de poder que os professores construíram, com base em suas vivências e experiências nas relações com outros professores neste programa de pós-graduação.

A análise de conteúdo pode ser de caráter quantitativo ou qualitativo. Em nosso caso, optamos pela análise qualitativa, enfocando a presença de conteúdos relacionados às duas categorias nos depoimentos dos entrevistados (CAREGNATO; MUTTI, 2006). Nesta perspectiva, a narrativa é considerada como um meio de expressão do sujeito e a metodologia empregada busca categorizar as unidades do discurso que se repetem, a partir das quais são indicados termos que as representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006) e que desvelem sentidos e possibilitem inferências e interpretações.

A análise de conteúdo envolve um processo. Inicia-se com a leitura flutuante, que é procedida de releituras e fases cada vez mais sistematizadas de organização e análise dos dados, tais como a fase descritiva, que, a *posteriori*, possibilita inferências que levam a uma interpretação. As inferências procuram responder quais são as causas que levaram a determinados enunciados e quais consequências advêm destes enunciados, ou seja, quais são os efeitos das mensagens. Neste sentido, o analista de conteúdo procura compreender as condições de produção do texto, levando em consideração as características do emissor (em nosso caso, o entrevistado) e a situação na qual se encontra. É, portanto, um método que visa

compreender mais além da mensagem textual, realçando o sentido que está em segundo plano (BARDIN, 2009, p. 43).

Bardin (2009, p. 44) define análise de conteúdo como:

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

O objeto de análise aqui é a fala, “isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem” (BARDIN, 2009, p. 45). Isso significa que, diferentemente da linguística, a análise de conteúdo se interessa por aquilo “que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p. 45), ou seja, leva em consideração “o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc.” (BARDIN, 2009, p. 46).

Assim, a análise de conteúdo das falas dos entrevistados nos permite conhecer elementos de suas subjetividades e as relações com os dados da objetividade do campo científico. Em outras palavras, nos permite identificar categorias de análise dos discursos das entrevistas com base em leituras preliminares, releituras, inferências e interpretações, sendo todo este processo orientado pelos principais conceitos de Bourdieu sintetizados no início desta dissertação.

O microcampo onde estão inseridos os professores desta pesquisa refere-se ao programa de pós-graduação do qual fazem parte, sendo, portanto, um local comum a todos os entrevistados. Existe um campo mais amplo, onde este programa está inserido, que é a universidade pública à qual pertencem que, por sua vez, insere-se no campo científico brasileiro, regido por normas e regras estabelecidas por instituições de regulação e fomento à pesquisa. Entretanto, as experiências singulares, como as histórias de vida, as experiências profissionais em outras universidades e/ou contextos de trabalho constituem os elementos específicos de seus *habitus* que influenciam a maneira como lidam com os conflitos e as relações de poder tal qual se apresentam a eles. Da mesma forma, o campo é construído e constantemente modificado em função, em certo sentido, dos agentes que nele atuam, ou seja, os *habitus* destes professores influenciam os rumos do campo, assim como são influenciados por ele.

A expressão “a CAPES somos nós” é um exemplo que ilustra de forma brilhante a dinâmica entre campo e *habitus*. Os entrevistados reconhecem que os conselhos da CAPES são compostos por professores, pesquisadores e ex-reitores de universidades e, portanto “gente como a gente”, entretanto, os dados levantados nas entrevistas revelam que alguns

docentes sentem-se distantes destas comissões. Parece existir um estranhamento em relação aos órgãos de fomento no que diz respeito à efetiva força para repensar e modificar os parâmetros de avaliação dos programas de pós-graduação - geradores, em muitos depoimentos, de conflitos nas relações entre os professores.

Mas isso é, também, muito relevante, pois, conforme afirma Ortiz (1983, p. 27), “a história do campo é a história que se faz através da luta entre os concorrentes no interior do campo”. Assim, parece fundamental analisarmos de forma mais profunda os mecanismos de poder do campo científico, quem os utiliza e para que fins, considerando a dialética das relações de domínio entre os agentes do campo, lembrando, em última instância, que a *illusio* se apreende desde o ingresso no campo, já nos anos de formação na pós-graduação.

Assim, os discursos dos professores foram analisados com base em leituras e releituras das entrevistas, buscando elementos que indicassem similaridades e/ou contradições. Procurou-se identificar alguns dos sentidos e significados do trabalho do professor, assim como suas percepções e representações sobre as relações de trabalho e de poder. Para tal, algumas categorias de análise foram sistematizadas, buscando, a partir delas, explicitar as contradições nelas envolvidas e seus núcleos de sentido (AGUIAR, 2006).

Como indicamos, os discursos e significados e sentidos do trabalho dos professores na presente pesquisa foram analisados por meio de duas categorias que foram construídas paulatinamente a partir das leituras e releituras das entrevistas. Ao realizarmos as leituras flutuantes indicávamos termos ou expressões que nos pareciam significativos tanto para o entrevistado quanto para o nosso objeto de estudo. Aos poucos, agrupamos estas palavras ou expressões que emergiram nos discursos individuais em categorias mais amplas que englobavam os demais depoimentos, ou seja, após as leituras de cada entrevista e as anotações pertinentes aos trechos mais significativos, agrupávamos todos os trechos e os nomeávamos com termos a princípio específicos e, aos poucos, mais abstratos, constituindo, ao final, duas principais categorias de apresentação de dados: “**trabalho, sociabilidade e subjetividade**” e “**campo, práticas universitárias e relações de poder**”.

O significado está relacionado à compreensão que as palavras e termos adquirem na cultura, ou seja, são compreensões compartilhadas por meio de generalizações e conceitos (AGUIAR, 2006). Já o sentido refere-se à compreensão singular que cada sujeito atribui às palavras e expressões, ou seja, às

necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizaram o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída (AGUIAR, 2006, p. 15).

A apreensão de sentidos proporciona uma visão mais ampla sobre as expressões muitas vezes incoerentes e contraditórias dos professores e, conseqüentemente, suas posturas frente aos conflitos do campo científico.

Conforme aponta Aguiar (2006, p.20), os núcleos de sentido das categorias de análise expressam os “pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito” e que revelam “suas determinações constitutivas”. Tendo em vista nossos objetivos de pesquisa, ao identificar semelhanças e contradições dos discursos dos sujeitos, levamos em conta as suas posições no campo científico e na hierarquia institucional, assim como os conflitos e relações de poder.

Por fim, reiteramos que também consideramos, ainda que de forma parcial, em função do compromisso que assumimos com os professores participantes da pesquisa e o Comitê de Ética em Pesquisa que aprovou o projeto, alguns materiais impressos e/ou disponíveis em meio digital, como atas de reuniões de congregação da faculdade, jornais da universidade, critérios de avaliação dos programas de pós-graduação via CAPES, critérios de avaliação discente de disciplinas ministradas na graduação (que compõem a avaliação institucional), perfis de carreira docente, regulamento da pós-graduação, dentre outros. Destacamos o acesso à Plataforma Lattes, que possibilitou tanto a escolha dos entrevistados para a composição da amostra como o levantamento de mais informações sobre os sujeitos pesquisados. Informamos ainda que contatamos uma funcionária da instituição, a fim de obter esclarecimentos sobre a avaliação institucional e conversamos com alguns alunos da pós-graduação com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o cotidiano deste campo e os conflitos que aí se dão.

2.2.3 Sujeitos e escolha da instituição

Para a escolha da amostra de entrevistados, optamos pelo critério de selecionar um grupo de docentes que tivesse atuação na pós-graduação, que ocupasse diferentes posições no campo científico e que englobasse tempos de trajetória acadêmica e na instituição em pauta distintos. Foram realizadas, portanto, doze (12) entrevistas semi-estruturadas com docentes em diferentes momentos de carreira.

A universidade pesquisada caracteriza-se por ser uma instituição de tradição em ensino e pesquisa. Como elementos da cultura institucional, é fundamental destacar algumas características que foram sendo estabelecidas e solidificadas ao longo de sua existência, como a valorização da produção acadêmica, o alto grau de investimento em pesquisa, a disciplina de trabalho e a seriedade profissional que lhe conferem rigor, competitividade e distinção no campo científico nacional.

A escolha por docentes desta faculdade que atuassem no curso de pós-graduação se deu em função da tradição e do prestígio do programa de pós-graduação, que há anos vem contribuindo para a formação de pesquisadores em âmbito nacional, bem como a oportunidade de conhecer o cotidiano dos professores envolvidos com pesquisa. O reconhecimento do curso ocorreu na década de 1990, tendo sido sempre recomendado pelas avaliações da CAPES. Atualmente, recebe a nota 5, considerado um curso muito bom. Além dos cursos de mestrado e doutorado (pós-graduação *stricto sensu*), há a oferta de cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*).

A amostra de entrevistados caracteriza-se por ser do tipo intencional, isto é, os entrevistados foram escolhidos por preencherem os critérios de inclusão dos sujeitos já expostos neste capítulo. Assim, características que indicassem diferentes posições ocupadas na hierarquia do campo científico foram levadas em consideração.

Neste sentido, vale destacar algumas especificidades da amostra: 5 professores entrevistados recebem bolsa-produtividade do CNPq (nível 2), o que representa em torno de 42% da amostra pesquisada; 2 entrevistados fizeram parte de comissões de avaliação dos programas de pós-graduação da CAPES, ou seja, aproximadamente 17% da amostra pesquisada; 6 docentes integram corpo editorial de periódicos renomados (*qualis* A1, A2 e B1), isto é, 50% da amostra pesquisada e 2 docentes (17% da amostra pesquisada) são revisores de periódicos. Além do atual coordenador de pós-graduação, foram também entrevistados dois ex-coordenadores de pós-graduação, sendo que um deles já ocupou cargo na comissão central de pós-graduação da universidade, compondo um total de 12 entrevistados.

Quanto às datas de admissão nesta universidade, temos 2 professores que ingressaram na década de 1980 (sendo um no início e o outro no final deste período), 4 professores na década de 1990, 4 professores na primeira década do ano 2000 e 2 professores no ano de 2011, período bastante recente. Isso representa que 17% de professores da amostra

ingressaram na década de 1980, 33% na década de 90, 33% entre 2001 e 2010 e 17% em 2011.

Sobre o período de formação na pós-graduação, ou seja, quando obtiveram seus títulos de Mestrado e Doutorado, bem como o período total (quantidade de anos) em que os entrevistados concluíram suas teses e dissertações, tem-se um cenário variado: em média, os entrevistados obtiveram seus títulos de Mestrado em 4 anos, enquanto que no Doutorado esse número subiu para 6 anos, aproximadamente.

Um docente defendeu o Doutorado direto, enquanto os demais realizaram Mestrado e Doutorado. 6 docentes (50% da amostra) concluíram o Doutorado na década de 1990 e os demais na década de 2000, sendo 5 deles entre 2001 e 2009 e 1 no ano de 2010.

Quanto ao tempo de ingresso enquanto professores na pós-graduação desta universidade, temos 6 docentes que ingressaram na década de 1990 e 6 na década de 2000, sendo 3 entre 2001 e 2005 e 3 entre 2006 e 2011.

Ao serem admitidos na Faculdade, os professores, sem exceção, podem solicitar o ingresso na pós-graduação, pois a universidade compreende que todos os docentes admitidos reúnem condições para assumirem atividades de pesquisa e orientação. Para a orientação no doutorado, é necessário que o docente tenha ao menos duas dissertações de mestrado já defendidas e concluídas, sob sua orientação.

O corpo docente é composto por pesquisadores com tempo de experiência profissional bastante variado, contudo, não se admitem docentes que não tenham se envolvido em atividades de pesquisa ou que não tenham nenhuma experiência em docência, seja em instituições privadas, seja em atividades de ensino ao longo da formação acadêmica no doutorado ou pós-doutorado.

Para os concursos públicos nesta faculdade, exige-se que os candidatos tenham, no mínimo, o doutorado concluído, sendo avaliadas as suas atividades científicas, didáticas e profissionais, incluindo seus títulos honoríficos e bolsas de estudo em nível de pós-graduação, além de cursos, congressos, simpósios e seminários dos quais tenha participado. São valorizados os trabalhos acadêmicos publicados e experiências em ensino e pesquisa.

Dos doze (12) docentes entrevistados, dez (10) são ex-alunos, tendo realizado ao menos seu doutorado nesta universidade, fato interessante para a compreensão da cultura institucional. Isso indica que há valorização dos alunos ali formados, contudo, também é possível pensar em uma cultura corporativista, cuja preferência pelos “filhos da casa” pode

ser entendida como forma de manter a estrutura do campo, perpetuar pensamentos e posturas ao longo do tempo e fortalecer os grupos de poder do programa.

Quanto à composição do campo pesquisado, faz-se necessário considerar alguns dados para melhor compreensão do contexto no qual estão inseridos os docentes da amostra. A faculdade possui um corpo docente formado por professores que atuam na graduação e na pós-graduação – reunindo, também, docentes que estão aposentados, mas que permanecem ligados às atividades de pesquisa, e que, portanto, compõem o quadro docente que orienta alunos de mestrado e doutorado, com participações esporádicas em outras atividades sem, contudo, comprometerem-se com a totalidade das atividades exigidas dos docentes em exercício. Os docentes aposentados que permanecem na pós-graduação são denominados de colaboradores, enquanto que os docentes em exercício são denominados de permanentes.

Do total de professores da pós-graduação, 19,5% recebem bolsa-produtividade do CNPq em diferentes níveis (sênior, 1B, 1C e nível 2). O corpo docente de pós-graduação está distribuído da seguinte forma: 71% de professores da faculdade em exercício, 21% de professores aposentados e 8% de professores de fora da faculdade, que só estão credenciados na pós-graduação.

A faculdade conta com algumas revistas para publicações na área e que estão bem classificadas (uma revista *qualis* A1, uma revista A2, duas revistas B1, uma revista B2 e uma revista B5), além de um portal de publicações de periódicos eletrônicos.

Estes dados permitem algumas considerações. O corpo docente tem muitos professores aposentados, o que indica, por um lado, valorização de figuras importantes para o desenvolvimento do campo científico da faculdade. Por outro lado, isso representa um *déficit* de profissionais que atuem em outras atividades, acarretando sobrecarga de trabalho para os docentes em exercício, que precisam atuar, além da pós-graduação, na graduação, nas atividades de extensão e gestão da faculdade.

Além disso, em diversos depoimentos surgiu a questão da não reposição total dos aposentados. A cada três (3) aposentados, é autorizada apenas a contratação de um (1) docente. Com o aumento de cursos e alunos nos últimos anos, a faculdade apresenta maior demanda de trabalho para um número menor de docentes que tenham condições de exercer todas as tarefas exigidas. Isso pode acarretar prejuízos na qualidade das atividades, bem como problemas de saúde e conflitos nas relações de trabalho. Como se pode depreender do relato de um dos professores, não raramente há uma fuga de professores de reuniões e inserção em

comissões necessárias para o funcionamento do cotidiano institucional, para que possam ter maior tempo para as atividades de pesquisa e ao que dá maior visibilidade ao professor no campo científico: a publicação. Como relatou o entrevistado, alguns professores evitam participações em tais reuniões e comissões, pois são induzidos a realizar o que lhes confere maior prestígio, relatados pela singular expressão “dar papinha para o *lattes*”.

Outro ponto importante refere-se à alta seletividade (de alunos e professores) que, ao nosso ver, ao mesmo tempo que propicia sua excelência, de alguma forma se entrelaça à questão da competição e da intensificação do trabalho pautada pelas práticas avaliativas que incitam a cultura da *performance*, e que, contraditoriamente, de alguma forma ameaçam a excelência (GAULEJAC, 2007). A universidade se estruturou e ainda se organiza em torno do princípio de escolha “dos melhores”, tanto dos docentes e quanto dos alunos. Este princípio, que é preservado com afinco pela instituição, está presente em diferentes instrumentos de controle: no vestibular para os cursos de graduação, nos processos seletivos para a pós-graduação, nos concursos públicos para cargos de docência e nas avaliações institucionais (prática comum a toda a universidade, que acontece sob a forma de relatórios periódicos sobre a produção docente e que data desde a fundação da universidade).

Em pesquisas realizadas sobre o histórico da universidade, identificou-se a existência de contradições - desde seu período de fundação - entre o estilo autoritário e centralizador do primeiro reitor, expresso em uma administração conservadora e burocrática, ao mesmo tempo em que se desenvolvia um movimento que, a grosso modo e com base em escritos sobre tal período, poderia ser adjetivado como “modernizador” da universidade.

Um aspecto interessante e identificado como positivo, refere-se ao grau de (suposta) autonomia - apontado/argumentado por fontes que não iremos identificar em função da preservação do anonimato da instituição - das faculdades e institutos em relação à formulação de linhas de pesquisa e currículos. Embora de modo geral a administração fosse centralizadora, teria havido certa liberdade aos docentes para trabalharem em seus campos de atuação neste aspecto.

A análise dos aspectos institucionais nos parece relevante, uma vez que as práticas sociais do campo empírico se constituem sob a influência da cultura e dos valores da instituição. Na sequência, apresentaremos e discutiremos com maior aprofundamento os dados coletados na pesquisa, procurando destacar os aspectos referentes ao nosso objeto de estudo.

2.2.4 A pesquisa

O projeto de pesquisa foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), tendo sido aprovado. Em seguida, realizamos contato com o coordenador do curso de pós-graduação da universidade escolhida, a fim de esclarecermos os objetivos da pesquisa e solicitarmos a autorização formal para darmos início ao trabalho.

Realizamos uma entrevista-piloto com um professor que se enquadrava nos critérios estabelecidos para nossos sujeitos de pesquisa, entretanto, o professor fazia parte de outra instituição pública de ensino superior. Nesta ocasião, foi possível obter uma variedade de informações importantes que nos auxiliaram na reformulação do roteiro de perguntas para as entrevistas.

Alguns pontos importantes nos indicavam a necessidade de uma escuta mais atenta às questões relacionadas à indissociabilidade entre os aspectos epistemológicos e políticos e às relações de poder do campo acadêmico, com destaque para as formas de organização e reorganização destas em função da própria lógica deste campo.

Outro ponto importante emergido na entrevista-piloto refere-se às características da universidade pública, especialmente as distinções entre professores jovens e antigos e o perfil de pesquisador exigido pelas ciências humanas e ciências exatas. Para o professor, áreas exatas geralmente buscam pesquisadores jovens que se engajam na pós-graduação desde cedo, enquanto algumas subáreas das ciências humanas mantêm uma cultura de preferência por pesquisadores que tenham se inserido na prática profissional antes de ingressarem no campo acadêmico e, portanto, sejam mais experientes em termos de vivência e amadurecimento pessoal. Em nossa pesquisa pudemos constatar que, de fato, os professores entrevistados contratados no período mais recente (de 2005 em diante), todos eles tinham trajetórias anteriores de docência, idade média de 45 anos e, alguns deles, experiência em orientações e ensino da pós-graduação.

Assim, temas relacionados à competitividade no campo científico, sobretudo na pós-graduação, bem como as relações que se estabelecem neste meio perpassam por “jogadas claramente políticas” nas palavras do entrevistado. Como exemplos, o professor que participou da entrevista-piloto relatou os conflitos entre pesquisadores (professores e alunos

de pós-graduação), agências de fomento à pesquisa e revistas científicas por meio dos pareceres que, muitas vezes, utilizam argumentos que se distanciam da lógica acadêmica e, de maneira mascarada, privilegiam relações políticas em detrimento do mérito científico.

Para ele, “esconder-se no anonimato” (avaliação *ad hoc*) é uma prática que, contraditoriamente à neutralidade, pode ser usada como estratégia de manutenção do poder das agências, revistas e grupos de pesquisa, pois possibilita aprovar projetos de pesquisa e artigos científicos em função, muitas vezes, de preferências teórico-metodológicas, senão políticas. Como exemplos, podemos citar grupos de pesquisadores ligados às universidades que disputam posições de destaque nos rankings nacionais assumindo comissões editoriais de revistas e integrando comitês de avaliação das agências de fomento. Muitos professores, na qualidade de pareceristas, utilizam esta função para privilegiar alguns em detrimento de outros. Não fazemos aqui um julgamento de valor, pois não consideramos ser algo relacionado à má fé, mas, outrossim, à dimensão de disputa e de defesas de territórios intrínseca à dinâmica do campo científico. Nem sempre, portanto, os resultados de avaliações de trabalhos levaria em conta somente o mérito acadêmico. Neste sentido, a entrevista-piloto ofereceu um importante aprendizado e possibilitou o aperfeiçoamento da metodologia de pesquisa.

Posteriormente, realizamos um processo de consulta de dados na Plataforma Lattes, com base em informações obtidas em pesquisas por meio do site do curso de pós-graduação *stricto sensu*. Procuramos organizar uma amostra heterogênea, de forma que pudéssemos conhecer um pouco da realidade da universidade no que diz respeito às relações de poder e aos conflitos do cotidiano sob a ótica de professores de diferentes áreas de concentração de um mesmo programa de pós-graduação, considerando as datas de admissão na universidade, além dos demais critérios já especificados (bolsistas-produtividade do CNPq, integrantes de comitês editoriais de revistas qualis *A1*, *A2* e *B1*, bem como de revistas de menor prestígio, professores que integrassem ou que já tivessem integrado comissões de avaliação de agências de fomento à pesquisa, bem como professores que ocupassem ou que já tivessem ocupado cargos de gestão nesta universidade).

Os contatos foram realizados via e-mail, incluindo uma breve apresentação da mestranda e uma sucinta explicação sobre os objetivos da pesquisa, as questões das entrevistas e o termo de consentimento livre e esclarecido. Grande parte dos professores retornou os e-mails rapidamente, com a possibilidade de agendamento em poucos dias. Em

função de compromissos, em alguns casos foi necessário cancelar e remarcar a entrevista, sem, contudo, prejudicar o cronograma da pesquisa.

Com dois professores um fato merece ser destacado: suas entrevistas aconteceram fora da universidade em questão, ou seja, as entrevistas foram realizadas em outros locais que não a universidade da qual tratamos neste estudo. Curiosamente, estas entrevistas trouxeram interessantes dados sobre o nosso objeto de pesquisa. Em certo sentido, parece-nos que estes entrevistados estavam mais tranquilos para abordar dados concretos sobre as práticas universitárias que caracterizam os conflitos e relações de poder neste programa de pós-graduação. Outros entrevistados também fizeram importantes contribuições, entretanto, estes professores (denominados de Prof. Paulo e Profa. Cristina) foram de fundamental importância para a nossa pesquisa.

Em relação ao curso das entrevistas, em duas ocasiões fomos interrompidos com certa frequência por alunos batendo na porta de suas salas. Uma professora (denominada de Profa. Isabel) precisou abreviar a entrevista para entrar em aula, enquanto outra docente (Profa. Beatriz) precisou ausentar-se da sala por alguns instantes para resolver outras questões.

Uma professora que ingressou recentemente na universidade e que teria vivenciado situações de conflito no trabalho, ao saber do tema da pesquisa mostrou interesse em participar, entretanto, quando contatada, não retornou os e-mails, mesmo após várias tentativas. Outra professora contatada não conseguiu conciliar os horários de seus compromissos com a disponibilidade para o agendamento da entrevista. Em uma das entrevistas, recebemos a informação de que uma docente havia antecipado sua aposentadoria em função de conflitos ocorridos com colegas no programa de pós-graduação. Infelizmente, não conseguimos contato com ela a tempo de realizarmos uma entrevista para a pesquisa.

De modo geral, os professores foram bastante atenciosos e cordiais nas entrevistas. Alguns docentes mantiveram-se em atitude defensiva quanto ao conteúdo de suas falas, evitando mencionar exemplos específicos que pudessem, de alguma forma, identificar as pessoas envolvidas. Entretanto, ninguém se recusou a responder a nenhuma questão.

Alguns entrevistados tomavam exemplos de suas trajetórias como ponto central das entrevistas, enquanto outros fizeram comentários generalizados, evitando pontuar situações com exemplos mais concretos.

As entrevistas duraram, em média, 1 hora e 30 minutos e foi possível perceber, em todos os casos, que os conteúdos das falas dos docentes, os assuntos abordados e a ênfase

dirigida a determinados temas estão diretamente relacionados às posições que os professores ocupam no programa de pós-graduação, bem como as posições também ocupadas no campo científico em geral (comissões da CAPES, do CNPq e inserção em FAP's). Também foi possível identificar correlações entre as diferentes fases de carreira às quais se encontram os docentes e suas posturas frente ao trabalho (nos referimos aos neófitos e aos mais antigos na instituição, além de um docente que está em processo de aposentadoria).

No caso dos professores de trajetória mais antiga, como já era esperado, o tempo de experiência e a fase de carreira na qual se encontram facilitou o desenvolvimento dos temas explorados nas entrevistas, pois tiveram mais exemplos e situações vividas para serem relatados. Contudo, conforme já apontado, os neófitos contam com trajetória profissional expressiva, ou seja, podem ser considerados neófitos nesta instituição, mas não no campo científico por terem atuado anteriormente em outras universidades.

Outro aspecto interessante de ser considerado diz respeito às condições objetivas de trabalho em que duas entrevistadas se encontravam: uma docente substituta e uma docente em regime estatutário. Nestes casos, as docentes vivenciam uma situação de instabilidade profissional que influencia sua percepção sobre o cotidiano da universidade, as relações de poder e conflitos de trabalho.

É interessante considerar que nem sempre a posição ocupada neste programa de pós-graduação se equipara à posição no campo científico mais amplo (nas agências de fomento e demais instâncias de poder científico) e as repercussões disso podem assumir diferentes nuances. Por exemplo, uma professora demonstrou ser bastante reconhecida em sua área de pesquisa, inclusive internacionalmente, todavia, neste curso de pós-graduação relatou ter tido pouca receptividade dos demais professores para o desenvolvimento de seu trabalho. Outra entrevistada demonstra uma trajetória profissional consagrada em uma instituição de ensino superior de renome, porém, neste curso de pós-graduação afirmou que ainda precisa conquistar seu espaço.

O grupo analisado apresentou características variadas e ainda que haja elementos comuns às suas entrevistas, não é possível categorizá-los segundo critérios pré-definidos. É preciso conhecer cada trajetória profissional, cada história de vida e ir construindo um caminho para compreendê-los. Por outro lado, há pontos comuns que serão também analisados, sem, contudo, reduzir a amostra a um conjunto de dados quantitativos.

Em linhas gerais, duas posturas apareceram de forma frequente entre os entrevistados quanto ao modelo CAPES de avaliação. Alguns professores foram mais contundentes nas críticas ao modelo, enfatizando a necessidade de ser modificado, enquanto outros fizeram críticas mais pontuais, sugerindo um aperfeiçoamento.

Os professores afirmaram que acham necessária a avaliação da produtividade docente e que não é possível, no contexto atual, imaginar o campo científico sem instrumentos de avaliação. Contudo, questionam o peso dos parâmetros quantitativos e a forte presença do paradigma instrumental e/ou positivista nas ciências humanas, identificando as resistências e dificuldades em repensar este modelo.

3. Campo, conflitos e relações de poder na universidade pública

3.1 Apresentação dos entrevistados

A seguir, são apresentados alguns dados dos docentes entrevistados, a fim de situar o leitor sobre características importantes das entrevistas para, então, levantar discussões acerca do objeto desta pesquisa. Para tanto, foram criados nomes fictícios com o objetivo de preservar as identidades dos sujeitos, bem como algumas informações foram descritas de forma genérica para evitar possíveis identificações da instituição e/ou dos docentes.

Os 12 professores entrevistados fazem parte do programa de pós-graduação ministrando aulas e orientando alunos de mestrado e, com exceção de um docente de ingresso recente, também no doutorado. Neste grupo encontramos professores com características variadas, desde professores que estão na universidade há mais de 30 anos até professores que ingressaram recentemente, no ano de 2011. Apresentamos primeiramente as sínteses das entrevistas dos professores Edgar, Rubens, João e Geraldo, que ingressaram na universidade antes de 1995 e que, na média, estão há 24 anos na universidade, faixa etária de 56 a 68 anos. Em seguida, são apresentadas as sínteses dos professores Paulo, Alice e Marina, que ingressaram na universidade entre 1996 e 2000 e que estão na universidade há 16 anos, em média, e têm entre 53 e 60 anos de idade. Por fim, apresentamos as sínteses dos professores Joana, Beatriz, Isabel, Cristina e Sérgio, contratados nesta universidade entre 2006 e 2011 e que estão na universidade, em média, há 4 anos, faixa etária de 35 a 53 anos.

- Professor Doutor Edgar, 68 anos, está na universidade há 31 anos e na pós-graduação há 10 anos. Doutorou-se no início dos anos 2000, direto. É o docente mais velho do grupo de entrevistados e está em fase de aposentadoria. O valor moral do trabalho apareceu de maneira frequente em sua entrevista. Em seu depoimento, indicou ser um professor comprometido com a docência e com seus orientandos, valorizando o trabalho, a assiduidade e o engajamento com a instituição. Edgar disse que acredita ser um professor que colabora para que a faculdade continue sendo reconhecida como um espaço de produção de conhecimento. Em suas palavras, “entende ser seu dever” abrir espaço e colaborar para que os novos docentes se insiram na instituição. Entretanto, critica os novos (e também antigos) que aderem desenfreadamente ao produtivismo acadêmico. Edgar comparou o mundo acadêmico hierarquizado à

carreira militar e, em certa medida, parece concordar com a lógica meritocrática presente no campo científico, defendendo a importância das produções intelectuais de qualidade. Sua experiência na universidade pública caracteriza-se por aspectos mais positivos do que conflituosos, ainda que estes existam. Considerou esta universidade um bom espaço de trabalho, onde não se sente “vigiado”, dado o grau de autonomia com que trabalha, se comparado a outras universidades públicas.

- Professor Doutor Rubens, 62 anos, está na universidade há 23 anos, há 16 anos na pós-graduação e, mais recentemente, ocupou a função de coordenação deste programa de pós-graduação. Recebe bolsa produtividade do CNPq nível 2, é membro de corpo editorial de revistas de prestígio (A1 e B1), além de outras categorias de periódicos. Já fez parte da comissão de avaliação da CAPES em sua área de atuação. Concluiu seu Doutorado no início da década de 1990. Comentou sobre a estrutura da pós-graduação e sua iniciativa de reformulação do programa, a fim, segundo ele, de ampliar os temas de investigação e descentralizar o poder dos departamentos. Falou sobre a necessidade de criação de avaliações de desempenho dos docentes da pós-graduação, baseados no modelo da CAPES, mas com abertura para avaliações qualitativas que considerem a relevância das produções para o campo científico em questão. O professor defendeu uma postura democrática em cargos de gestão e, por vezes, enfatizou que procura promover discussões coletivas na pós-graduação. Considerou ser seu maior desafio “tentar sintetizar, sistematizar as ideias e ser mais efetivo no processo de reformulação do regimento do programa de pós-graduação”. Sua estratégia tem sido dar tempo para que os professores reflitam sobre a proposta e impedir que alguns grupos de pesquisa dominem as discussões. Em relação ao campo científico em geral, disse que “todo intelectual quer ser reconhecido pelo que produz”. Fez menção às ações que alguns colegas utilizam em relação aos outros, tais como “tirar orientando do outro” ou, no caso da relação com os ditos mais produtivos, “ficar olhando a superprodução do outro como uma ameaça à sua comodidade”. Mencionou que há, em alguns pareceres nas avaliações institucionais sobre colegas, expressões como “está trabalhando demais, não cuida de si”. Não desconsideramos que tal

possa ocorrer; pelo contrário, consideramos que a intensificação do trabalho e as disputas no campo científico e nas relações de trabalho potencializam possibilidades de *stress* e/ou adoecimento. Não obstante, o que apontamos é que as frases “não cuida de si”, “trabalha demais” são proferidas e se inserem no campo de disputa. Rubens enfatizou um problema atual para os professores de universidades públicas, uma espécie de “tarefismo”, calcado nas demandas por pareceres para revistas científicas, agências de fomento e/ou eventos científicos. Em suas palavras, o professor se torna “uma máquina de pareceres”. Considerou existir uma séria consequência do produtivismo acadêmico, como a multiplicação dos *papers*, problemas que considera éticos não se restringiriam aos trabalhos “maquiados”, tendo feito alusão às “revistas boas” que “recebem artigos de boas referências” e os passam na “frente do cronograma” que de outros.

- Professor Doutor e Livre-Docente João, 59 anos, está na universidade há 19 anos e na pós-graduação há 17 anos. Recebe bolsa produtividade nível 2 e é membro de corpo editorial de várias revistas bem classificadas (A2, B1 e B2). Concluiu seu Doutorado no início da década de 1990. Enfatizou as conexões entre o capitalismo e a realidade da universidade e a indissociabilidade entre o aspecto político e o epistemológico, ou seja, afirmou que o intelectual não é neutro, pois se aproxima dos interesses de classes (burocracia, empresas etc). Chamou a atenção para a necessidade de se evitar uma visão idealista da universidade e de seu papel na sociedade e disse que assume posição de análise das contradições presentes em todos os âmbitos, inclusive na universidade. Em suas palavras, “as disputas de poder na universidade acontecem como acontecem na sociedade como um todo”. Procurou enfatizar que a universidade cumpre papéis e que, na atualidade, caracteriza-se por ser “mercadorizada” e que movimenta uma grande “máquina financeira”. Nesta universidade, disse que existe um discurso hegemônico a fim de “melhorar os indicadores de ensino e pesquisa, que significa melhorar o *ranking* de formação de doutores”. Os conhecimentos são induzidos, nesta perspectiva, a se transformarem em conhecimentos patenteáveis, pautados em uma concepção de ciência que se fragmenta em disciplinas e subáreas. Para ele, estas características resultam em

disputas por “quem produz mais, quem publica mais, que é aquele que vai conseguir projeção, dinheiro e benefícios pessoais”. Assim, em suas palavras, “a cara da nossa sociedade, neste momento, é a cara mais ou menos do que está colocado aqui dentro da universidade”.

- Professor Doutor e Livre Docente Geraldo, 56 anos, é professor titular, está na universidade desde 1994, portanto, há 18 anos, tendo ingressado na pós-graduação no mesmo ano. Também doutorou-se no início da década de 1990. O foco da entrevista recaiu sobre o cotidiano das relações na universidade e suas características, especialmente a efemeridade das relações também no âmbito pessoal, que refletem, em certa medida, a dificuldade de proporcionar espaço para o outro, na opinião do professor. Geraldo definiu a universidade atual como “o *locus* da aprendizagem de ser sozinho”. Comentou sobre a cultura da *performance*, em que os alunos de graduação procuram os docentes em função de seus currículos, com o objetivo de realizarem seus projetos de pesquisa isoladamente. Para ele, a universidade se tornou um espaço que, semelhante às organizações, incita o assédio moral – fenômeno que, em sua visão, deve ser compreendido não como “produto apenas do conflito entre as pessoas, mas com uma relação próxima ao trabalho”. Disse que conhece casos de professores que se suicidaram por motivo de assédio moral no trabalho e atribuiu um importante peso à lógica da competição, pautada em avaliações de produtividade e que produz situações em que é necessário publicar e “obter pontos, custe o que custar, doa a quem doer”. Em sua opinião, tanto a universidade, quanto o hospital - espaços até então considerados como “blindados” a este tipo de problema - se transformaram à imagem e semelhança da empresa, no sentido de terem assimilado a lógica instrumental e produzirem indivíduos doentes por conviverem em um ambiente “que já foi muito solidário, já foi muito melhor, se degradou e continua se degradando”. A questão fulcral, para ele, diz respeito à formação de pesquisadores voltados a si mesmos e alienados em relação ao que está acontecendo à sua volta na universidade. As relações pautadas exclusivamente em interesses individuais têm sido uma marca de nossa sociedade e, conseqüentemente, da universidade atual. Ele chamou a atenção para a forma como este processo ocorre,

procurando evitar uma postura que responsabiliza o professor ou o coloca como “cruel” sem considerar o processo de naturalização da lógica instrumental ao qual ele está, constantemente, sendo submetido.

- Professor Doutor e Livre Docente Paulo, 54 anos, está na universidade há 18 anos e na pós-graduação há 14 anos. Já foi coordenador do programa de pós-graduação. Doutorou-se no início dos anos 1990. Comentou sobre a força dos grupos de poder dentro da faculdade, que estão relacionados aos departamentos. Em reuniões de congregação, os departamentos que têm mais docentes e, portanto, mais força política, costumam aprovar medidas que lhes beneficiem, em detrimento de departamentos menores. Neste sentido, os jogos de poder referem-se à busca por trabalhar menos para publicar mais. Para ele, o conflito central desta instituição é o “abuso de poder a partir de grupos hegemônicos”, que procuram “legislar em causa própria” e terminam por prejudicar outros departamentos, constituindo um “jogo político desigual e desleal”. O professor universitário “entra em uma espécie de *sinuca*: tem que dar aula, tem que pesquisar, tem que produzir” para atender às exigências da instituição, que estão alinhadas às diretrizes da CAPES. Paulo acredita que “há problemas de projetos de poder”, explicando que o conflito nesta instituição não é de caráter pessoal, mas é produzido socialmente neste contexto de competitividade e de “concorrência por chegar a pontos que estão marcados pela ideia de competir e chegar”, em que “se você produz 5 e eu produzo 6, então você vai dizer – o que você fez que chegou a 6 e eu a 5? Eu vou fazer mais para empatar”. Para ele, a avaliação da CAPES é “uma avaliação de punição, indutora de comportamento individual e institucional que força uma espécie de falsificação”, colocando em cheque a validade do modelo. Embora se sinta realizado profissionalmente, o professor conclui: “me dá desilusão pelo que é, em si, a academia”.
- Professora Doutora Alice, 60 anos, há 15 anos na universidade e há 10 anos na pós-graduação, recebe bolsa produtividade nível 2 e é membro de corpo editorial de revista A1. Doutorou-se no final dos anos 1990. Em seu ingresso na universidade pública, afirmou haver um coletivo de trabalho de fato, ou seja, colegas que se apoiavam não apenas nas questões relacionadas ao

cotidiano de trabalho, mas que comungavam de valores relativos à educação. Dois fatos, em sua opinião, modificaram radicalmente as relações de trabalho na universidade pública nos últimos anos: o aumento de trabalho sem aumentar o quadro docente e mudanças na concepção de universidade, que passou de espaço de produção do conhecimento para uma espécie de “balcão de atendimento”, cujo objetivo é responder às demandas de qualificação para o mercado de trabalho ao invés de ser proponente de mudanças sociais. Sua expressão sintetiza de que maneira ela pensa a relação entre trajetória de vida, experiências profissionais e a subjetividade: “Você é o feixe de relações que estabelece com os grupos que você cruza durante a sua história, o que você lê, onde você trabalha”. Para a professora, “tomar a carreira como fundamental” é uma estratégia empregada por professores, especialmente após a década de 1990, em função das crescentes exigências em torno do trabalho docente na universidade sem a adequada estrutura para isso. Em suas palavras, isso pode ser considerado “uma coisa de gerações”, no sentido de haver uma mudança na postura e nos valores relativos ao trabalho dos professores de gerações mais novas, justamente por esta nova configuração da universidade pública. “Os projetos individuais suplantam os projetos coletivos” – ela lamenta, afirmando que é um traço comum no campo acadêmico atualmente.

- Professora Doutora Marina, 53 anos, há 12 anos na universidade e na pós-graduação, tendo concluído seu Doutorado no final dos anos 1990 e o Pós-Doutorado na década de 2000. Recebe bolsa produtividade nível 2 e é membro de corpo editorial de revistas A1, dentre outras, além de ter assumido a chefia de departamento neste ano. Falou sobre sua vinculação com os alunos, que gosta de ser próxima, manter amizades e que isso às vezes lhe atrapalha, pois alguns alunos não sabem diferenciar a docente da amiga. Relatou sofrer pressões de colegas docentes cuja abordagem teórica difere da sua, entretanto, percebe que, embora nem todos concordem com a sua abordagem, é uma pesquisadora considerada pelos colegas como alguém “que tem algo a dizer”. Marina assumiu valorizar muito o reconhecimento profissional e disse trabalhar para isso: “eu não faço de conta que eu tô preparando aula, eu preparo de verdade. Eu não faço de conta que eu tô me atualizando, eu vou

atrás mesmo”. Afirmou ter vivenciado uma situação que considera ser de “assédio sexual” de um colega da universidade, fato que a incomodou muito. Disse que, pelo fato deste programa de pós-graduação contar com pesquisadores de renome tanto no cenário nacional como no cenário internacional, “isso faz com que haja um grupo de pessoas que participa de uma verdadeira *fogueira de vaidades*”, ou seja, há dificuldade de inserção de novos pesquisadores neste campo, assim como existem disputas e conflitos por posições de destaque e prestígio.

- Professora Doutora Joana, 43 anos, é membro de corpo editorial de revista A1. Ingressou nesta universidade há 6 anos e na pós-graduação há 5 anos, tendo se doutorado em 2005 e atuado em universidades particulares anteriormente. Relatou sobre sua experiência profissional, ressaltando que está vivendo uma fase bastante positiva neste momento, em comparação às experiências em instituições privadas. Considerou que nestas há o objetivo de criar estratégias para driblar questões de qualidade e “arrebanhar” mais alunos, submetendo os docentes a condições de trabalho bastante precárias. Afirmou ter uma alta demanda de trabalho na universidade pública, resultando em pouco tempo para dedicar-se às demais atividades que desejaria, além de não ter conseguido publicar sua tese de doutorado nem estudar de forma mais aprofundada temas de seu interesse. Quanto às avaliações de produtividade da CAPES, disse que acredita que muitas metas são “inalcançáveis”, comparando-as a “metas de telemarketing”. Há muitas atividades, em sua opinião, que não têm visibilidade na universidade, mas que demandam tempo e investimento dos docentes: atividades administrativas, cursos de extensão, etc. Disse que a estrutura atual de avaliação induz a competitividade entre os pesquisadores. Comentou que há grande disputa por cargos de maior visibilidade na instituição (por exemplo, diretor de unidade, pró-reitoria, reitoria, etc), por serem verdadeiros “lugares de poder”, ou seja, espaços de tomadas de decisão que implicam em maiores chances de acesso às agências de fomento à pesquisa. Quanto aos conflitos nas relações de trabalho, relatou algumas experiências pessoais envolvendo colegas que apoiam certas decisões quando em contatos informais, mas que, em reuniões coletivas, permanecem calados, ou ainda, pessoas que não

participam das atividades cotidianas mas que, em reuniões com a reitoria, mudam seu comportamento na tentativa de “aparecer” para que as autoridades os notem.

- Professora Doutora Beatriz, 47 anos, tem pós-doutorado, recebe bolsa produtividade nível 2 e é membro de corpo editorial de uma revista de prestígio (A1). Está há 3 anos nesta universidade e há 2 anos na pós-graduação, na qualidade de estatutária e terá que prestar novo concurso para uma vaga efetiva. Trabalhou durante 11 anos em uma universidade pública de renome, tendo ingressado enquanto ainda cursava o Doutorado (concluído no início dos anos 2000). Em sua entrevista, Beatriz ressaltou a questão das exigências institucionais sobre o trabalho docente, situação que considera muito preocupante. Afirmou que acha complicado o acúmulo de exigências sobre o mesmo profissional para o cumprimento de atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, com “um grau de envolvimento e qualidade ótimos”. Comentou sobre a falta de espaço – físico e em termos de incentivo - para o trabalho nesta universidade e ressaltou que percebe que “os caminhos são necessariamente, quase que propositalmente, individualizados”, referindo-se à percepção que tem sobre o ambiente de trabalho com baixa participação coletiva. Reclamou do “corporativismo”, cuja importância tornou-se maior do que a docência, em sua opinião, e falou sobre as questões burocráticas e as dificuldades acarretadas para o trabalho docente. Considerou haver poucos professores, poucos funcionários e uma carga didática enorme, acarretando muito trabalho. Em sua opinião, estas atividades não devem ter pesos diferentes: “por que uma publicação vale mais do que a docência?”. Afirmou que não percebe mobilização dos professores para buscar novas formas de valorização e reconhecimento de suas atividades. Beatriz apontou para a dificuldade de composição de grupos na universidade; há, em sua opinião, divergências entre departamentos, mas ainda não consegue ter clareza dos reais motivos. “Prefiro sobreviver a estas diferenças”, disse, “do que compreendê-las”.
- Professora Doutora Isabel, 35 anos, atuou em algumas universidades públicas e retornou para a universidade de origem como professora, estando há 3 anos

nesta condição e há 2 anos na pós-graduação (Doutorado concluído em 2006). Relatou sobre o cotidiano da universidade e as questões administrativas envolvidas. Está vivenciando, em suas palavras, “a realização de um sonho”, por estar retornando à universidade que a formou. Isabel relatou experiências em diferentes contextos profissionais, ressaltando discrepâncias em termos regionais e culturais. Comentou que nesta universidade “sente muito mais o peso da produtividade” por estar em um “centro de excelência”. Relatou que o departamento está vivenciando um “processo de renovação, de equilíbrio entre os que já estavam e os novos”, por conta de aposentadorias e a dificuldade de reposição de professores. A política da universidade dificulta a abertura de vagas para atender a demanda de cursos e alunos que tem crescido muito, situação que gera a necessidade dos docentes assumirem muitas funções e atividades, como tem acontecido com ela.

- Professora Doutora Cristina, 53 anos, doutorou-se em 2006 e realizou pós-Doutorado em período recente. Atuava como professora substituta quando da realização da entrevista, tendo atuado também na pós-graduação. Disse, porém, que optou por não prestar o concurso para uma vaga efetiva na instituição, após ter se inscrito, motivada pela vivência ao longo do ano em que trabalhou como substituta. Argumentou que a ética, os valores e o sentido do trabalho na academia estariam sendo, em grande medida, dificultados, senão impedidos, no contexto de sociabilidade produtiva e da cultura da *performance*, em que os pesquisadores, por vezes, produzem “artigos requentados” para dar “papinha para o Lattes”, relegando a segundo plano a qualidade das publicações. Reconheceu existir em ambiente de “fogueira das vaidades” nas universidades públicas, em geral, e ressaltou que há atitudes de boicote daqueles que procuram pensar de forma mais coletiva, uma “verdadeira fritada geral em quem pensa diferente”, referindo-se à lógica produtivista que está, de certa forma, internalizada e naturalizada pelos colegas. Afirmou existir “competitividade” nas relações de trabalho e falou sobre as estratégias utilizadas pelos docentes para se manterem no campo acadêmico, enfatizando o “individualismo” e o “esfacelamento do coletivo”.

- Professor Doutor Sérgio, 49 anos, doutorou-se em 2010, está na instituição e na pós-graduação há 1 ano e vive um período de adaptação em relação à universidade. Relatou ter sido bem recebido no departamento, acolhido e respeitado pelos docentes mais velhos que, inclusive, abriram espaço para sua inserção em grupos de pesquisa e demais atividades referentes ao departamento. Entretanto, percebe que há um esvaziamento do coletivo de forma geral na faculdade, percebido pela baixa participação dos docentes em reuniões e eventos. Criticou o produtivismo acadêmico exemplificado pela excessiva preocupação com publicações e o distanciamento entre os professores. Falou, ainda, sobre a burocratização da universidade e a “Xcracia”⁵ (referindo-se aos procedimentos do sistema interno da universidade que tomam excessivo tempo e constituem procedimentos de controle e contabilidade do trabalho docente). Sérgio não se identifica com o mundo acadêmico no que diz respeito às posturas mais tradicionais de ensino antes de ingressar na universidade. Dada a sua condição de ingresso mais recente e de mobilização para atender aos critérios da pós-graduação, disse ser, com bom humor, um professor “viraLattes”.

3.2 Contexto atual do programa de pós-graduação

Os conflitos relatados enfocaram, sobretudo, os problemas decorrentes da situação atual da universidade pública, mais especificamente dos cursos de pós-graduação, em que pesam as produções científicas registradas em revistas indexadas. Trabalhar com pesquisa implica dedicar-se às publicações, à divulgação de trabalhos em eventos científicos e à participação em grupos de pesquisa. Estas exigências estão presentes no cotidiano de todos os programas de pós-graduação no país, entretanto, este programa em especial está em um processo de revisão de seu regimento para possíveis modificações.

Esta situação desenha um cenário de futuras modificações nas avaliações de produtividade dos docentes da pós-graduação e o que parece estar acontecendo, neste

⁵ Esta expressão diz respeito a um neologismo criado pelo entrevistado para se referir ao sistema de avaliação utilizado pela universidade em relação ao trabalho dos professores. Por motivos éticos, optamos por substituir o prefixo da expressão original, que indicava a sigla do sistema de avaliação, por “X”, mantendo o sufixo “cracia”, que indica a relação de força e/ou poder deste sistema sobre os docentes.

momento, é um movimento que divide os docentes em dois grupos. De um lado, há os professores que defendem esta reestruturação, sob a lógica de estarem mais alinhados às diretrizes da CAPES, ainda que tenham a intenção de abrir espaço para avaliações qualitativas (que, no momento em que finalizamos as entrevistas, não estavam plenamente definidas). Por outro lado, há um grupo de docentes que resiste à proposta por acreditar que a reestruturação seria “um passo” para a rendição aos ditames da CAPES, os quais, na opinião deste grupo, devem ser revistos.

Segundo o coordenador do curso de pós-graduação, esta proposta (que, conforme seu relato, outros coordenadores do programa já vinham tentando implementar) visa facilitar que o programa solidifique sua posição de produção de conhecimento no país. Em sua opinião, há resistências de alguns docentes porque a estrutura atual do programa privilegia os departamentos. Com a reestruturação, as áreas de concentração teriam maior amplitude de ação e, portanto, os departamentos de certa forma perderiam espaços de poder de decisão. Outra questão importante refere-se aos processos de credenciamento e descredenciamento dos docentes da pós-graduação. Atualmente, “a exigência de produção é bastante flexível e muito longe daquilo que a Capes exige como parâmetro” de acordo com o coordenador. Em suas palavras:

Embora nós tenhamos docentes altamente produtivos que, de uma certa forma compensam, mas existem alguns itens, quesitos de avaliação da CAPES em que se olha a distribuição dessa produção, então nós somos penalizados porque essa distribuição é muito desigual... docentes que produzem muito e docentes que produzem muito pouco. Então, há a necessidade dessa reformulação do nosso regimento, definindo melhor as condições de permanência no quadro permanente e no quadro de colaboradores do programa (Prof. Rubens).

O atual regimento da pós-graduação não está disponível para consultas, pois encontra-se em processo de análise para uma possível reformulação. Há, no corpo docente, professores colaboradores e permanentes, indicando duas condições distintas de trabalho e exigências de produtividade. O docente colaborador pode permanecer no programa de pós-graduação, mas, “não precisa dar disciplinas todo ano, não precisa orientar, e não tem, também, aquela exigência de produção que a gente passa a exigir da parte do corpo docente que é permanente”, nas palavras do Prof. Rubens. Esta parece ter sido uma alternativa encontrada pelo programa para manter docentes que já não se encontravam em ritmo de produção tal qual a CAPES exige ou próximo a este modelo. São docentes aposentados que contribuíram significativamente para a construção de um vasto campo de conhecimento no Brasil. Este processo acontece mediante uma conversa com o coordenador da pós-graduação, que percebe

alguns docentes “ressentidos” com esta situação, porém, em sua opinião esta alternativa possibilita que o programa preserve seus pesquisadores de renome, evitando o descredenciamento.

As propostas de mudança que estão sendo analisadas atualmente incluem dois pontos principais:

- a) Mudança na estrutura do programa de pós-graduação, transformando-o em linhas de pesquisa, mais abrangentes e relacionadas a temas de estudo interdisciplinares, constituindo a estrutura forte do programa, bem como o currículo e o processo seletivo para ingresso no Mestrado e no Doutorado;
- b) Criação de critérios para a permanência dos docentes na pós-graduação, próximos aos parâmetros estabelecidos pela CAPES, como duas publicações qualificadas por ano (ou seja, seis no triênio) e, para os docentes que não atingirem este critério quantitativo, propõe-se uma avaliação qualitativa, relacionada à contribuição das produções para o campo em questão.

De acordo com a nova proposta, é possível inferir que a reformulação tenderá a pressionar os docentes permanentes a aumentarem sua produtividade, uma vez que os colaboradores provavelmente, ou, supostamente, poderão passar por avaliações qualitativas.

A experiência de levar para discussão a proposta de reformulação da pós-graduação tem gerado opiniões diversas, segundo o Prof. Rubens. O grupo resistente, segundo ele, o faz muito em função do medo de perder poder, o poder dos departamentos.

Há resistências porque alguns departamentos ou áreas vêm nos departamentos uma relação de poder forte, de manutenção de poder, de força, de garantia de privilégios ou coisas dessa natureza. E com isso, deixam de ser as instâncias de grande decisão na pós-graduação. E aí é um pouco de medo de perder poder.

Há, também, uma avaliação institucional para todos os professores da universidade, que leva em consideração as atividades desenvolvidas pelo docente em períodos que variam de três a cinco anos, de acordo com critérios da universidade. Nesta avaliação, constam dados de autoavaliação, avaliação discente de disciplinas ministradas na graduação, parecer de comissões da graduação e da pós-graduação e avaliação de pares, isto é, parecer de professores/colegas da faculdade. Na opinião do Prof. Rubens, esta avaliação “tem gerado até mais pressão” sobre os docentes do que as avaliações da CAPES.

Nesta situação, a avaliação dos colegas constitui uma oportunidade para expressar percepções sobre os outros pesquisadores. Em alguns momentos há pessoas que procuram apontar o que consideram problemas ou defeitos nos colegas:

Às vezes a gente vê na avaliação dos relatórios “tá trabalhando demais, não tá cuidando de si”, isso talvez seja uma forma, uma evidência, digamos assim, de ver no outro alguém diferente e que o ameaça, que ele tenha algum ressentimento, ou algo do tipo (Prof. Rubens).

Na oportunidade do envio dos relatórios, o coordenador comentou que conversa com alguns docentes, procurando saber o que aconteceu quando não há o registro de produções no período. Alguns docentes, segundo ele, não gostam destas exigências e parecem sentir-se assediados. Na opinião do coordenador, a exigência de produção gera certo incômodo em alguns professores. A Profa. Alice relatou que houve situações de constrangimento de colegas ao serem avaliados de maneira depreciativa. Este é um momento crucial que, muitas vezes, traz constrangimentos, cria ou mesmo evidencia conflitos nas relações de trabalho.

Há um assédio, que eu acho que é assédio, são determinados pareceres que expõem o colega nos relatórios (...) o professor é exposto como “relapso, não assíduo, que não responde aos compromissos”, quer dizer, estas características depreciativas (Profa. Alice).

De acordo com uma ata de reunião de Congregação, um docente questionava a forma como o parecer a seu respeito havia sido formulado pelos alunos, afirmando que, embora concordasse com a necessidade das avaliações discentes, sentia-se constrangido por ter sido exposto na avaliação. Com base em informações obtidas em contato com uma funcionária da instituição que participa do processo de avaliação discente sobre disciplinas ministradas na graduação, em algumas situações parece existir um mau uso do instrumento de avaliação pelos alunos, com uma finalidade mais restrita a apontar problemas do que a promover melhorias.

A avaliação de desempenho, enquadrada na quantofrenia (doença da medida) conforme Gaulejac (2007), expressa de que maneira a universidade incorporou a perspectiva gerencialista em suas práticas. As avaliações institucionais são realizadas desde a criação da universidade, demonstrando que seus fundadores já utilizavam esta forma de controle sobre o desempenho do corpo docente. Inicialmente, os relatórios tinham como objetivo fornecer informações sobre os docentes com a possibilidade de, se o desempenho fosse considerado insatisfatório, rescindir o contrato de trabalho. Atualmente, de acordo com informações fornecidas por alguns entrevistados e consultadas junto ao site da instituição, este relatório

fornece dados para o acompanhamento e avaliação do desempenho docente e está vinculado a prêmios de reconhecimento acadêmico.

Na medida em que os gestores de diferentes níveis hierárquicos (coordenações, direções, reitoria) têm acesso às avaliações, qual é o seu uso? Ao que nos parece, esta avaliação está muito vinculada às estratégias de acompanhamento e controle da CAPES atualmente, pois a universidade, além de solicitar ao docente informações detalhadas sobre seu desempenho nas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, oferece pareceres técnicos que, segundo informações do site institucional, têm recomendado nos últimos anos ao corpo docente aumentar o empenho em publicações de periódicos indexados, em revistas de circulação internacional e nas atividades de pesquisa em geral.

Para Nogueira (2005, p. 07):

A universidade é uma decisiva referência do Estado (comunidade política) e vincula-se ao Estado (aparato administrativo e de governo). No primeiro caso, recebe uma atribuição ética, educacional e política; no segundo, muitas incumbências e algumas restrições. Precisa ser livre, laica e autônoma para respirar e cumprir seu papel, ao mesmo tempo em que tem de se viabilizar como organização, ou seja, cuidar de si própria, administrando corretamente os recursos de que dispõe ou que recebe do poder público. Com isto, obriga-se a obedecer a determinados parâmetros legais, seguir diretrizes gerais de educação e acompanhar orientações governamentais, bem como a reproduzir determinadas exigências técnicas e operacionais, comuns a todas as organizações complexas.

Isso significa que a universidade não pode ser comparada a uma organização empresarial no sentido de sua missão, entretanto, é possível e necessário compreendê-la como uma instituição que, conforme salientou Nogueira (2005), necessita administrar seus recursos. Desse modo, ela utiliza mecanismos de avaliação e controle do desempenho de seus profissionais semelhantes, em certo sentido, às estratégias gerenciais das organizações.

Assim, falar em cultura organizacional ou institucional nos remete às práticas sociais que se configuram e reconfiguram no interior da universidade, entre seus agentes (alunos, funcionários e professores) e considerando seus princípios e valores, os quais norteiam estas práticas.

No caso da universidade em questão, é possível afirmar que sua cultura é fortemente influenciada pelo princípio da distinção. Sendo uma universidade de prestígio no cenário nacional e ranqueada, também, internacionalmente, suas práticas estão impregnadas por condições que geram e alimentam a busca pela diferenciação e, conseqüentemente, a necessidade de reconhecimento que mantenha sua posição social de destaque.

Gaulejac (1991) faz referência às obras de Bourdieu e, mais especificamente, às análises sobre as grandes escolas francesas (Grande école) onde Bourdieu identifica um funcionamento centrado na preparação dos alunos para a realização de um concurso, observando o desenvolvimento de valores e de um *habitus* propenso à disciplina por meio do uso intensivo do tempo, o desejo de destacar-se e vencer, ou seja, um senso de competição, uma ligação instrumental com a cultura e um investimento intensivo no trabalho.

Parece existir entre nossos entrevistados aspectos que confirmam a tese de Gaulejac, entretanto, talvez seja mais adequado situar o professor universitário em um ponto intermediário entre o trabalhador das organizações e o artista, pois o trabalho imaterial caracteriza-se pela capacidade de criação, de artesanato intelectual (MILLS, 2009). Entretanto, o professor da universidade pública, dada a quantidade de atividades que lhes são solicitadas e o sistema de avaliação ao qual é submetido, assemelha-se, em certo sentido, ao profissional da empresa hipermoderna (GAULEJAC, 2007). Conforme o Prof. Rubens exemplificou, o professor universitário pesquisador é pressionado pela posição social que ocupa, posição esta que o recruta a assumir atividades externas, como a avaliação de projetos, participação em comitês científicos de revistas, dentre outros.

A universidade, porém, não é uma entidade em si mesma, mas é composta por pessoas. Conforme Gaulejac (1991), a organização é produtora de homens que a produzem ou, dito de modo inverso, a organização existe porque homens a formaram e, enquanto produção social, está “ligada a esquemas econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e jurídicos” (GAULEJAC, 1991, p. 02). Ela não tem sentimentos, inconsciente, etc., todavia, como produção humana sua estrutura, normas e funcionamento são indissociáveis de seus agentes e suas disposições.

O relacionamento indivíduo-organização obedece às leis de causalidade repetitiva ou recorrente: os indivíduos produzem organizações, que por sua vez produzem indivíduos aptos para assegurar a produção. Teremos então a questão de dois níveis de realidade diferentes, aquele das pessoas e aquele das organizações, que são inconcebíveis um sem o outro porque são fundamentalmente articulados um sobre o outro (GAULEJAC, 1991, p. 01).

Neste sentido, podemos pensar nos postos de comando da universidade como cargos que, de alguma forma, assemelham-se às funções gerenciais, no sentido de serem posições intermediárias entre as diretrizes mais amplas de poder da instituição – centralizadas na figura do *magnífico* reitor e seus assessores – e as instâncias externas que norteiam as políticas para a educação superior (MCT, MEC, CAPES, CNPq, FAP’s).

Se os indivíduos e as organizações são fundamentalmente articulados, conforme analisa Gaulejac (1991), o poder destas instituições só é exercido porque existe a cumplicidade ativa dos que o exercem e daqueles que lhes estão sujeitos. Dentre as práticas presentes nesta universidade, encontramos a avaliação de desempenho como balizadora de comportamentos e posturas frente ao trabalho científico, pois já no final dos anos 1970 e, portanto, antes da reestruturação das funções da CAPES (em torno de 1995), esta instituição fazia uso de uma política de avaliação e controle do trabalho dos professores.

Isso indica um forte traço da cultura organizacional que nos informa sobre a concepção de trabalho docente para esta universidade e, de certa forma, nos aproxima de Gaulejac (1991, p. 10): os procedimentos burocráticos internos agem sobre as pessoas (ou seja, sobre suas estruturas mentais), promovendo a formação de indivíduos que investem sua energia psíquica no trabalho para, muitas vezes, se protegerem da angústia gerada por esta realidade, ou ainda, para nela “sobreviver”, como disse a Profa. Beatriz.

As avaliações, autoavaliações e feedbacks que o professor emite e recebe da universidade consistem em mecanismos que o induzem a aplicar sobre si mesmo sanções e gratificações em função de seu desempenho. Por trás da ideia de liberdade intelectual há, no campo científico e nesta universidade de modo bastante característico, um modelo de conduta que cada vez mais induz os pesquisadores a aderirem à lógica produtiva: o “bom pesquisador” é aquele que corresponde às exigências de produção, é aquele que produz muito de acordo com o que ficou preconizado como trabalho de qualidade. A obrigatoriedade de produzir – “tem que produzir”- se materializa em um “jogo político desigual e desleal” que coloca o professor numa “sinuca”, tal como disse o Prof. Paulo, ou ainda, implicam em uma “fritada geral em quem pensa diferente”, como afirmou a Profa. Cristina.

Em nosso universo de pesquisa, consideramos um ponto de reflexão interessante o fato de haver ex-alunos que se tornaram professores desta mesma faculdade e curso de pós-graduação, sobretudo quando se pensa na relação entre trabalho, sociabilidade e subjetividade, tema que será discutido a seguir. Por ora nos interessa destacar que os professores entrevistados que estão nesta condição relataram terem sofrido mudanças significativas em sua percepção e postura diante do campo científico pois, mudando sua posição de aluno para professor, mudou, também, a sua relação com a universidade e com as pessoas que dela fazem parte (ex-professores, por exemplo, que agora se tornaram colegas de trabalho). As idealizações comuns à visão do aluno deram lugar a revelações interessantes “para o bem e

para o mal” nas palavras do Prof. Sérgio, ou a um certo “desencantamento”, como verbalizou a Profa. Cristina. O intelectual passa a ter uma relação diferente com a universidade e percebe uma nova realidade quando muda de posição, realidade esta que o impele a desconstruir o ideal de universidade e de trabalho docente para, então, construir uma nova ideia de universidade, não necessariamente distinta em sua totalidade da imagem anterior, mas diferente em suas características.

3.3 Análise das categorias

3.3.1 Trabalho, sociabilidade e subjetividade

Esta categoria procura conhecer o significado do trabalho na vida dos professores entrevistados, tendo como referência o binômio sociabilidade-subjetividade. Nesta perspectiva, a subjetividade é compreendida como construção social, isto é, refere-se aos aspectos singulares do ser humano constituídos nas relações sociais, levando em consideração as experiências no contexto do trabalho.

Esta categoria focaliza, também, as experiências dos docentes em seu processo de socialização, compreendido como resultado de sua trajetória social, isto é, o conjunto de experiências experimentadas desde a infância, incluindo a realidade social de sua família, o ingresso na escola e, posteriormente, na universidade, bem como as demais experiências adquiridas ao longo de sua história. Consideramos a posição de Dubar (2005) sobre a identidade social como uma construção coletiva que sofre a influência das gerações anteriores, mas também desenvolve novas categorias identitárias em suas experiências pessoais e profissionais, ou seja, em suas relações com diferentes instituições (escola, universidade, empresa etc).

A relação entre *habitus* e campo profissional provoca importantes reflexos na postura do docente frente à realidade de trabalho e também em suas produções acadêmicas. Não há escolhas que não tenham sido influenciadas pelo conjunto de experiências, leituras, contatos e referências que os agentes desenvolvem ao longo de suas trajetórias.

As vivências no interior de suas famílias, com destaque para seus estilos de vida, que consideram não apenas as classes sociais de pertencimento, mas a forma como cada família vivencia a relação entre escola, formação e futuro desejado para seus filhos, além da composição dos diferentes tipos de capital familiar (econômico e cultural, especialmente),

constituem elementos fundamentais para a análise da socialização e da formação dos docentes entrevistados.

Aqui procuramos compreender o sentido e significado da atividade profissional para os entrevistados, considerando as relações de trabalho e as possíveis repercussões na subjetividade docente, levando em conta as reconfigurações das práticas e da cultura universitária, caracterizadas por mudanças na identidade da universidade. Como diria a professora Alice, a universidade mudou seu papel social nos últimos 20 anos, passando “de proponente de mudanças para um balcão de atendimento das demandas da educação”. Estas demandas estão alinhadas com o chamado mercado de trabalho e as exigências por qualificações profissionais, com o predomínio de disciplinas, cursos e pesquisas aplicadas, adaptadas à realidade e às necessidades das organizações, em detrimento das pesquisas básicas e de reflexões mais críticas. Por outro lado, a subjetividade pode escapar da cooptação de determinadas formas de sociabilidade que são hegemônicas, de modo a mobilizar o sentido no terreno da quantofrenia que, cotidianamente, revigora a insignificância e o utilitarismo (GAULEJAC, 2007).

De qualquer forma, com as mudanças e reconfigurações da universidade pública, os professores são impelidos a voltarem-se para seus projetos e atividades individuais, na busca de condições mínimas para executarem o trabalho exigido pela universidade, sacrificando, muitas vezes, as relações de trabalho e a participação mais ativa junto ao coletivo. Como apontou o Prof. Geraldo, a universidade se torna o “*locus* da aprendizagem de ser sozinho” e as relações, que já foram “muito solidárias”, “se degradam e continuam se degradando”.

A Profa. Alice explica que os professores vivenciaram uma “mudança radical nas relações de trabalho no setor público” no final dos anos 1990 e, sobretudo, no início dos anos 2000, período das reformas na educação superior:

Criou-se o Doutorado no departamento. Criou-se o curso noturno. Então você vai criando trabalho, trabalho, trabalho sem aumentar o número de professores. Eu fiz uma série histórica do departamento de duas décadas, o departamento tem menos do que tinha duas décadas atrás.

E ela acrescenta que a universidade sofreu uma profunda mudança em sua perspectiva, sendo impelida a atender às necessidades do mundo do trabalho:

Há uma demanda difusa por cursos porque, o que você tem no mundo do trabalho? Você tem mudanças que vão lendo o desemprego como problema dos indivíduos, portanto, os indivíduos precisam se qualificar, se escolarizar para poder enfrentar esse chamado mercado de trabalho. O problema é que ele não construiu as estratégias para se inserir no mercado correto e a universidade é permeável a isso (Profa. Alice).

A professora cita uma série de demandas que chegam para a universidade pública como uma “panaceia para resolver as questões estruturais da escola pública”, tais como cursos de extensão, de especialização e convênios com órgãos governamentais (Secretarias, Prefeituras etc).

De que forma estas demandas de trabalho repercutem nas relações sociais e na subjetividade docente? Não se pode afirmar que o professor é um produto do seu meio sem nenhuma capacidade de ação e de mudança sobre sua realidade, entretanto, o que parece claro é que a realidade de trabalho se impõe de um modo brutal sobre os professores, que acabam por procurarem meios de adaptação para fazerem frente a esta situação. Algumas estratégias adotadas por parte do coletivo dos professores não raramente demandam sobrecarga de trabalho para os novatos:

Eu fui bem acolhida aqui e sei, também, que existe uma demanda muito grande na universidade pública e pouca gente disponível. Então, de certo modo também, este acolhimento tem também esta busca por gente que ajude a dar conta de carregar o piano, né, que é muito pesado (Profa. Joana, ingressante em 2006).

Tem uma tradição que eu acho muito equivocada que o mais jovem professor, o mais jovem ingressante assume a chefia de departamento. Eu acho um equívoco sem tamanho porque a pessoa não sabe ainda por onde as coisas passam (Profa. Cristina, professora substituta em 2011).

Assim, a boa recepção pode ser compreendida como um pedido de auxílio aos demais colegas a fim de conseguirem dividir tarefas, assim como a atribuição da chefia ao novato é uma estratégia de ofertar um trabalho que poucos desejam realizar em função das dificuldades e do volume de atividades exigidas, bem como uma forma de manter o funcionamento do campo, pois dificilmente um novato enfrentará poderes por não ter, ainda, força política para isso.

É castigo no meu departamento ser chefe. Ninguém quer ser. Quem é chefe? Quem chega, novo. É o ritual de passagem. Você aprende sendo chefe porque o chefe, na realidade, o que é que é? É o colega que tá aí. “Tem que ser você, não tem jeito, você é a mais nova do departamento. Vai que a gente te ajuda!”. Ajuda nada! Você tem que resolver coisas do cotidiano. (Profa. Alice).

Neste comentário é possível perceber que há um discurso coletivo por parte dos professores mais antigos que incentiva os novatos a assumirem a chefia prometendo ajuda, mas que, na prática, nem sempre acontece dessa forma.

O trabalho docente é um trabalho imaterial e, em certo sentido, pode ser considerado como um trabalho diferenciado por ser fruto de uma escolha, mesmo em um horizonte de limitadas possibilidades para algumas pessoas. Tornar-se professor foi uma escolha planejada

para alguns professores, enquanto para outros parece ter sido uma escolha circunstancial em função de oportunidades na carreira.

O tempo envolvido no planejamento e execução do trabalho docente difere do tempo do trabalho material, posto que seu objeto é produto de criação, mobilizando energia psíquica e subjetividade. Tempo e qualidade encontram-se em estreita relação e o docente universitário gerencia seu tempo com relativa autonomia se comparado ao trabalhador comum. O professor é seu próprio instrumento de trabalho e, ao mesmo tempo em que tem liberdade para trabalhar, encontra-se, muitas vezes, refém de sua própria condição e precisa buscar meios de gerenciar seu tempo, procurando equilibrar a vida profissional à pessoal e mantendo, sobretudo, sua saúde física e emocional, tudo isso de forma a continuar respondendo às solicitações de trabalho. Esta parece ser uma grande contradição do trabalho docente e que repercute diretamente na subjetividade e na saúde dos professores.

Eu tenho um churrasco sábado numa cidade que é fora, então eu já tô sofrendo antecipadamente porque, se eu for eu vou sofrer, se eu não for também é uma situação que eu não gostaria de deixar de ir, mas não tenho saída, se eu for eu não consigo terminar o artigo. Acaba não sendo um momento de lazer, é um momento de angústia e, quando eu volto, eu vou dar conta do que deixei de fazer, então aí você vai até tarde, você acorda cedo, já passou o sábado e o domingo, você só se angustiou, e você volta na segunda-feira super cansado. Essa semana, por exemplo, foi uma semana assim! Eu tenho tido semanas seguidas, seguidas desse jeito. Eu tirei férias no papel, mas não parei um segundo, um segundo (Profª. Cristina).

A professora acrescenta: “essa sensação de que não pode perder tempo, eu tô sempre atrasada... esse é o sentimento que fica”. Já para o Prof. Rubens, o ritmo de trabalho intenso parece estar mais naturalizado:

Eu não descanso, sábado à tarde e sábado à noite tudo bem, mas domingo de manhã eu tô lá mexendo até meio dia, depois almoço, domingo à tarde... tal, dorme um pouco, às quatro da tarde, cinco horas eu já tô lá de novo, mexendo até de noite, então, assim pelo menos eu desligo naquele momento, né? Mas é o meu ritmo, então, eu sei que eu me dando um tempo, às vezes me dou uma semana, mesmo como coordenador (Prof. Rubens).

De qualquer forma, a relação entre tempo e qualidade levanta uma forte contradição, pois a suposta liberdade de gerenciamento do tempo tem se refletido em desgaste e angústia do professor frente ao volume de trabalho que lhe é exigido.

O conceito de subjetividade docente é apresentado por Mancebo (2010) com referência a “aspectos do pensamento, da vontade, das emoções, dos valores, da linguagem, dos aspectos desejantes e das práticas (comportamento) do professor”. Para a autora, esta subjetividade constitui-se em relação à objetividade, ou seja, é na realidade concreta que as pessoas constroem sua subjetividade. De maneira geral, o comportamento do professor da

universidade pública demonstra um grande esforço para atender as solicitações que lhe chegam, enquanto seu pensamento e suas emoções encontram-se, muitas vezes, em descompasso com seu comportamento. O cansaço e o *stress* foram perceptíveis nos entrevistados, em alguns com mais intensidade do que em outros, como no caso da Profa. Cristina.

Quanto às informações referentes ao *habitus* (que indicam de que forma os processos de socialização mediam a incorporação de elementos objetivos à subjetividade dos professores), cada professor entrevistado relatou informações sobre sua história de vida e, especialmente, sobre sua trajetória profissional. Todos fizeram a escolha de cursar uma graduação, ainda que para algumas professoras (Joana e Cristina), os pais tenham feito orientações no sentido de escolherem carreiras ditas “para mulher”, o que, na época, significava tornar-se secretária bilíngue, professora infantil ou aeromoça.

Quando eu acabei... naquela época era ginásio e colegial, aí meu pai falava “você não precisa fazer faculdade, você vai fazer um curso de inglês e virar secretária bilíngue”. E nisso minha mãe, que tinha menos escolaridade que meu pai até, ela falava “não, senhor, porque é importante ela estudar, a gente não sabe o dia de amanhã, ela precisa ter uma profissão etc” e ele falava “imagina, secretária bilíngue ganha super bem”. Então, essa dimensão da formação passa por essa divisão sexual no interior da família, da própria concepção de mulher (Profa. Cristina).

É interessante perceber, também, que as condições materiais da família interferem nas escolhas dos docentes. Por exemplo, o Prof. Rubens relatou gostar de várias áreas de conhecimento, entretanto, sua escolha se deu no caminho das ciências exatas por perceber que teria melhores oportunidades de trabalho para lecionar. O Prof. Edgar disse ter escolhido ser professor porque esta área lhe permitiria escapar das condições materiais e financeiras de seus pais. Contrariando a *causalidade do provável* de sua posição social de origem, estes professores tomaram rumos distintos de seus pais, com exceção dos professores Paulo, Marina e Beatriz, filhos de educadores e que estão mais próximos das trajetórias profissionais de seus pais.

O gosto pelo conhecimento é um traço comum a todos os entrevistados e os temas de interesse, inclusive temas que se tornaram assuntos de pesquisa, originaram-se nas experiências de vida dos professores. Aqui merece destaque a forte influência do engajamento político de alguns docentes. Causas de grupos minoritários, como os grupos indígenas e a questão da exploração dos trabalhadores na sociedade capitalista tornaram-se incentivo para que muitos docentes transformassem as causas sociais que de alguma forma lhe inquietavam em temas de investigação científica. Esse traço parece acompanhar os professores ao longo de

suas trajetórias acadêmico-científicas, merecendo destaque as experiências do Prof. Sérgio e da Profa. Cristina (em relação às experiências em organizações e sindicatos) e as vivências do Prof. João e da Profa. Alice (em seus envolvimento com partidos políticos de esquerda). Aqui é possível perceber que os campos econômico, político e científico mantêm estreita relação, na medida em que condições precárias de trabalho levaram os professores a buscarem alternativas de mobilização e organização em entidades de defesa de grupos menos favorecidos.

No caso da Profa. Cristina, um dos aspectos que se relacionava à sua ambiguidade em relação ao desejo de se inserir na condição de professora efetiva da universidade, era em função de poder haver um distanciamento entre a mera produção de artigos (“dar papinha para o Lattes”) e as intenções de agir e transformar a realidade que pautaram suas formas de sociabilidade militante e em sintonia com lutas sociais protagonizadas por trabalhadores e sindicatos. O receio da perda do sentido do trabalho, face o significado posto hegemonicamente, de “ser produtivo” (“custe o que custar”, “doe a quem doer”, como verbalizou o Prof. Paulo), gerava-lhe estranhamento, assim como a vaidade e arrogância que ela identifica no cotidiano universitário (“fogueira das vaidades”, expressão utilizada por ela e também pelos professores Marina e João). Segundo a professora, o “intelectualzinho X⁶” expressa um estereótipo socialmente produzido, referindo-se a alguns alunos formados em universidades de respeito e consagração no país, porém, que “não se comprometem com nada”. Assim, a produção acadêmica poderia expressar sua ideologia, sua posição política. Daí, portanto, ser o trabalho e a prática na universidade atividades que envolvem contradições entre sentidos e significados, ou ainda, entre valores singulares, *habitus* e exigências do campo científico.

Em certo sentido, é possível reconhecer os docentes entrevistados em dois grupos de acordo com suas posturas e o conteúdo de seus depoimentos, conforme já explicitamos. Há um grupo de docentes que criticou o pragmatismo característico das práticas universitárias na atualidade, especialmente o modelo de avaliação da pós-graduação veiculado pela CAPES e inspirado na ideologia neoliberal. O outro grupo caracteriza-se por professores que fazem críticas mais pontuais no sentido de um aperfeiçoamento dos critérios e parâmetros da CAPES. Embora apresentem críticas e reconheçam que os professores têm adoecido e que as

⁶ Em respeito à ética em pesquisa, optamos por retirar o nome da universidade à qual a professora se referiu, substituindo-o pela expressão “X”.

relações de trabalho, de certa forma, estejam se esgarçando em função da lógica que privilegia as publicações em detrimento das demais atividades acadêmicas, os professores deste grupo parecem estar mais adaptados às práticas de avaliação hegemônicas no contexto atual.

Curiosamente, os professores do primeiro grupo têm formações em Ciências Sociais, enquanto o outro grupo conta com docentes de diferentes formações, como em Matemática e/ou outros campos das Humanidades, como Pedagogia e Psicologia. Não é possível afirmar que apenas a formação acadêmica responde pela postura do professor frente às condições de trabalho, entretanto, existe uma relação muito próxima entre a formação e a visão de mundo que vai sendo formada e reformada pelo professor, aliada à origem familiar e experiências de vida.

Quanto ao *habitus* de classe, Gutierrez (1994, p. 54) explica:

Falar em *habitus* de classe implica falar de um sistema de disposições comuns a todos os indivíduos biológicos que são produto das mesmas condições objetivas. Isto não quer dizer que se considere que todos os membros da mesma classe tenham as mesmas experiências de vida e na mesma ordem. Trata-se de supor que todos os membros da mesma classe têm maiores probabilidades de se verem enfrentando as mesmas situações e os mesmos condicionamentos entre si do que em relação aos membros de outra classe.

Isso significa que, de acordo com a proposta de Bourdieu, é importante considerar as condições de classe como um conjunto de predisposições às quais os agentes estão expostos em sua vida e que constituem possibilidades semelhantes para os demais membros daquela classe. Assim, o *habitus* é composto pela história individual e a história coletiva.

Esta concepção de classe social é um conceito construído por Bourdieu e diferencia-se da proposta marxista por ser um conceito que mais indica aspectos culturais, o *ethos* de um coletivo, do que, propriamente, a sua inserção na luta de classes. Para Bourdieu (*apud* Gutierrez, 1994, p. 57), classe é

um conjunto de agentes que se encontram em condições de existência homogêneas, que impõem condicionamentos homogêneos e produzem sistemas de disposições homogêneas, apropriadas para engendrar práticas semelhantes e que possuam um conjunto de propriedades comuns, propriedades objetivadas, por vezes garantidas juridicamente (como a posse de bens ou de poderes) ou incorporadas como os *habitus* de classe (e, em particular, os sistemas de esquemas classificadores).

Nesse sentido, o *habitus* individual vai sendo construído de acordo com o *habitus* de classe, nas experiências familiares desde a infância, incluindo os valores relativos às profissões dos pais, as condições socioeconômicas da família, os ambientes aos quais as crianças estão expostas e vão sendo socializadas, considerando experiências religiosas, características culturais, dentre outros.

Os professores Sérgio, Cristina, Alice e João demonstram estreita vinculação com o mundo do trabalho na perspectiva do trabalhador operário, considerando suas experiências familiares e pessoais. Os professores são filhos de operários e trabalhadores braçais. O professor Sérgio trabalhou durante muitos anos como operário e, em suas palavras, “vivenciou a informalidade na pele”. Para ele,

... tinha uma coisa que era típica do trabalhador italiano, que era a coisa do trabalho como valor moral, trabalhador, honesto, essas coisas que meu avô passava, falava pro meu pai, e meu pai passava. Então a gente acabou sendo criado nesse meio, e sendo filho de operário, né, onde é que você vai trabalhar? Na fábrica também! Então é quase que uma consequência... o que ele podia dar de orientação era isso: “Oh filho, estuda pra você ter uma profissão” (Prof. Sérgio).

Nesta situação, a *causalidade do provável* se coloca como algo natural e esperado: “sendo filho de operário, né, onde é que você vai trabalhar?”. Entretanto, mais adiante em sua trajetória profissional, o Prof. Sérgio identifica o gosto pelas leituras e reflexões que lhe permitiram enveredar pelo caminho da docência.

Para a Profa. Cristina: “tinha, naquela época, essa ideia pros filhos ... eu sempre lembro muito do Sennett, que a educação era um meio de mobilidade social, etc. Tinha uma valorização muito grande para os estudos”. Sua experiência familiar, relacionada à condição social, nos informa de maneira bastante clara sobre suas escolhas profissionais:

Eu me encontrei [na faculdade, no curso de Ciências Sociais] porque tinha um pensamento reflexivo e que respondia coisas que eu via de criança, né... é engraçado que são memórias que eu acho que essa marca que me faz pensar nisso até hoje, então, era um bairro operário [onde morava], uma ruazinha super estreita, de terra ainda, e tinha uma casa que a gente falava “é a casa dos ricos”, né, e tinha um portão e na frente dessa casa tinha um cortiço, com pessoas muito pobres (...) assim, na mesma rua, uma rua pequena, tinham algumas casas que eram classe média, nem média... nem sei como classificar isso, mas assim, é aquela família típica, o pai trabalha, a mãe fica em casa, todo mundo come, todo mundo tem um sapato, é um só, sabe... que era a minha casa e de outros. Mais no final da rua tinha casas muito pobres, o cortiço com pessoas paupérrimas, e algumas casas que eram de um nível mais alto. Então é engraçado esse desenho. E uma imagem que eu tava passando na rua, era muito pequena, nem sei quantos anos eu tinha, talvez uns 6 anos, 7 anos, e as crianças da casa rica estavam com vários brinquedos, era Natal, e as do cortiço ... todos grudados no portão, olhando... eu ganhei um presente, não eram vários, mas eu tava no meio daquela situação, e essa imagem me marcou profundamente. Então era uma coisa que... essa coisa da desigualdade social tava na minha vida e eu tinha que dar um jeito nisso.

Neste exemplo, é possível perceber que o *habitus* da Profa. Cristina vai sendo construído em meio às experiências de seu *ethos* de classe e a percepção das desigualdades sociais são fortes o suficiente para marcarem sua vida de maneira tão significativa a ponto de influenciarem sua escolha pelas Ciências Sociais.

Quanto à experiência da Profa. Alice:

Grande parte da minha formação política, formação intelectual vem da militância política, de um projeto, as escolhas profissionais, a escolha do curso universitário. Tudo isso era formado por uma história ... por uma história também doméstica que era muito valorizada em casa ... o *estudo* era a única coisa que meus pais diziam que é possível deixar para os filhos: a possibilidade deles estudarem e decidirem sobre a sua própria vida. Isso é uma dimensão importante. Meu pai morreu quando eu tinha doze anos de idade. Então, você começa ter outra dimensão. Você vê que as coisas, as relações familiares, a vida te põe problemas que não poria para outros jovens, ter que trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Só durante quatorze anos da minha vida eu não trabalhei assalariadamente, os outros anos todos trabalhei. Você tem uma formação que é o trabalho, a discussão político partidária, a formação da escola que é um feixe disso na realidade (Profa. Alice).

Nestes casos, é possível apreendermos o sentido das experiências pessoais e familiares na construção do *habitus* dos professores, na medida em que as experiências relacionadas ao *ethos* de classe articulam-se às trajetórias individuais, permitindo-nos compreender que subjetividade e estruturas sociais são, conforme Gutierrez (1994, p. 45), “dois estados da mesma realidade”. Ao conhecermos elementos das histórias de vida dos professores, temos a possibilidade de acessar as condições sociais nas quais viviam e que, em certo sentido, permanecem vivas até hoje, ainda que muitos dos professores tenham ascendido em termos socioeconômicos, além do prestígio e a posição profissional que hoje mantêm.

O professor Geraldo é filho de comerciante e os professores Paulo, Beatriz, Marina e Isabel são filhos de educadores. Alguns exemplos ilustram a relação entre profissão dos pais e a formação do *habitus* dos entrevistados:

Em termos de marca, a minha família sempre foi da área da educação, o meu pai, a minha mãe trabalhava com ele dando aulas também no Ensino Médio em algumas escolas, então, essa coisa dos escritórios lotados de livros, de estantes, sempre fez parte da minha vida (Profa. Marina).

Nasci numa escola, literalmente. Minha mãe era diretora de uma escola da rede municipal e nós morávamos na escola. Na época, muitos diretores moravam na própria estrutura da escola. Então, eu tenho uma relação com a questão educacional desde sempre por conta da trajetória da minha mãe (Profa. Beatriz).

Alguns docentes trouxeram a influência religiosa em suas entrevistas. No caso dos professores João e Rubens, o seminário foi uma oportunidade de estudo e descoberta pelas questões da Filosofia. Já o Prof. Edgar comentou que os pais “eram analfabetos e apenas aprenderam a ler, pois não escreviam, na Igreja Presbiteriana, quando se converteram ao protestantismo, para poderem ler a Bíblia”. Para a Profa. Joana, a religião influenciou seu estilo de vida e o gosto pelo contato com os demais na condição de ensino-aprendizagem:

Eu sou de uma família protestante, então, durante muito tempo eu fiquei na Igreja, criada na Igreja e, na adolescência, eu comecei a dar aula na escola dominical. E assumi estas funções, de trabalhar com criança, fazer colônia de férias ... acho que isso me impulsionou.

Para o professor João, há uma importante relação entre trabalho, condições socioeconômicas e religião:

Costuma-se brincar que, para o filho do trabalhador, antigamente, se tinha duas alternativas para estudar: ou ir para o seminário, que em geral era destinado para aqueles filhos mais fracos, menos robustos fisicamente e, para os filhos que eram robustos, aguerridos, a carreira militar. Eram as duas possibilidades de um filho de família pobre poder galgar situação social mais diferenciada.

Segundo Gutierrez (1994, p. 46), ainda que Bourdieu tenha enfatizado que o *habitus* tende a reproduzir o arbitrário cultural que foi internalizado pelo agente ao longo de sua trajetória de vida, ele resgata “a dimensão ativa, inventiva da prática e das capacidades geradoras do *habitus*, resgatando desse modo a capacidade de invenção e de improvisação do agente social”. Para Bourdieu, o *habitus* é, ao mesmo tempo, possibilidade de invenção, necessidade, recurso e limitação, constituindo uma liberdade condicionada e condicional, posto que oferece uma gama de possibilidades de escolhas e atitudes frente à realidade socialmente construída.

É interessante considerar que alguns entrevistados parecem estar mais próximos do que Bourdieu (1992) denominou de “fração dominada da classe dominante”, isto é, ao analisarmos o campo científico e as posições ocupadas pelos intelectuais, observamos que há professores que guardam laços de pertencimento com a classe média alta, entretanto, criticam a ideologia dominante, dando mostras de que fazem reflexões e contrapontos ao *status quo* mas carregam elementos dos processos de socialização identificados com a realidade de classes sociais mais elevadas. Por outro lado, alguns entrevistados viveram momentos de suas socializações relativamente mais próximos do estilo de vida da classe trabalhadora, em função de sua origem familiar e de valores, pensamentos e posturas que eram realimentados pelas estruturas objetivas em que se inseriram. Não obstante, em função de inserção no campo político e/ou religioso, terminaram se aproximando da educação e de campos teóricos que analisam criticamente a realidade, reconfigurando disposições, até se consolidarem no campo científico.

Retomando as considerações de Mancebo (2010) sobre a subjetividade docente, alguns entrevistados parecem vivenciar de forma mais intensa uma contradição entre seus valores, pensamentos, emoções e desejos e suas práticas exercidas na universidade. Os docentes entrevistados, conforme já exposto, fazem críticas à forma como o sistema de pós-graduação brasileiro vem sendo organizado e reorganizado, com base em modelos de avaliação quantitativistas. Alguns docentes expressam de forma contundente seus pensamentos sobre a

lógica de trabalho docente, demonstrando sentimentos de preocupação e angústia diante do futuro da universidade. Por outro lado, estes docentes são altamente produtivos em termos de publicações, integram comissões editoriais de revistas de renome, etc. A esta postura, o professor Paulo faz uma interessante observação sobre os pesquisadores que “produzem mas criticam o produtivismo”: ele os chama de professores que têm um “discurso duplo”. Sua crítica recai sobre a postura incoerente entre discurso e prática. Em suas palavras:

Digamos assim “eu sou contra a Capes”, mas veja meu curriculum, está atualizado ontem, ou seja, eles produzem mas criticam o produtivismo. É estranho. É como, por exemplo, as pessoas que escrevem sobre saúde e adoecimento! Seria um contrassenso enorme se você escreve sobre isso e está preocupado em vender o livro, por exemplo! (risos) Ao mesmo tempo em que eles criticam, trabalham na sombra produzindo mas negando precisamente, né, produzem mas negam. Por exemplo, os mais críticos do Curriculum Lattes ou da carreira produtivista, você pergunta a última atualização do curriculum você vai ver que está em dia. O que é uma contradição, né? Porque se você é tão contra o produtivismo, por que você atualiza isso? É um pouco o discurso duplo que há entre produtivos e produtivismo, as pessoas são muito, muito produtivas e negam isso, negam!

De certa forma, é possível afirmar que os entrevistados vivenciam este conflito, uma vez que são professores em posições de destaque no cenário da educação superior no país, o que significa que correspondem aos critérios de desempenho estabelecidos pelas agências de fomento à pesquisa. Assim, sentem “na própria pele” as consequências do excesso de trabalho na universidade e talvez por isso mesmo estejam em melhores condições de falar sobre isso.

O fato é que a atual universidade pública parece ter se assemelhado à uma grande indústria de *papers*: não apenas na literatura, mas nas entrevistas este aspecto ficou evidente. Desde os contatos estabelecidos com os professores e, inclusive, no momento das entrevistas (em algumas de forma mais intensa e presente), percebe-se a quantidade de atividades às quais estão submetidos. Alunos de mestrado e doutorado batendo na porta, o recebimento de e-mails com solicitações das mais diversas (desde pareceres de artigos para eventos e/ou revistas até pedidos para a concessão de entrevistas), prazos para o envio de materiais, participações em atividades da própria universidade e atividades externas (congressos, simpósios etc), foram muitas das situações observadas.

Em suas falas, a sobrecarga de trabalho aparece com muita frequência, assim como os termos “angústia”, “ansiedade”, “cansaço”, “sofrimento”, dentre outros. A percepção de que esta situação não tem fim gera um sentimento de angústia e impotência diante da realidade de trabalho. Entretanto, alguns entrevistados fazem o *mea culpa*, ou seja, assumem que internalizaram as exigências de trabalho e, mesmo discordando de tais exigências, procuram responder de forma satisfatória a estas solicitações externas.

Eu começava a conversar com alguns colegas lá, eu falava “gente, todo mundo só fala que não tem tempo de final de semana, que não tem férias, que não tem tempo pra respirar, que tá sempre desesperado (nisso eu me incluo totalmente, nesse modelo)”. Todo mundo reclama e eu não escuto uma partícula de resistência em nenhum lugar, em *nenhum* lugar! (Profa. Cristina).

E continua:

Ninguém mais briga com a universidade que substitui três professores por um, então, qual é a briga por melhores condições de trabalho, melhores condições de pesquisa? Isso tá tocando, acho que tá tangenciando questões éticas. Isso pra mim é um ponto super importante e que eu vejo que tá comprometido, tá comprometido. Lá no departamento que eu participei, acho que tá muito comprometido (Profa. Cristina).

O que preocupa esta professora que trabalhou como substituta e optou por não prestar o concurso para vaga efetiva é a naturalização das condições objetivas de trabalho precárias, além da postura que parece ter se tornado comum no meio acadêmico: reclamar ao invés de tomar atitudes concretas para mudar a situação.

A questão da sobrecarga de trabalho surgiu de maneira geral, conforme já citado em outros depoimentos, estando, muitas vezes, associada à saúde. Alguns professores relataram terem tido problemas de saúde em decorrência do *stress* profissional, outros mencionaram o cansaço e a angústia diante das exigências de trabalho:

Eu estou sempre correndo atrás de uma coisa atrasada. A imagem que eu tenho é como se eu tivesse na fila de devedores, eu tenho uma dívida enorme e tem um monte de devedor lá me cobrando, então, no meu computador tem aqueles *post it*, e aí tem lá a listinha, eu falo “gente essa lista nunca, nunca termina...”. Quando eu vou limpando dá um alívio, uma alegria, falo “ai, acho que eu vou ter um domingo”, aí quando eu faço, aí ela enche de novo. Então isso é... muito angustiante, muito angustiante, então isso compromete a sua vida pessoal, a sua vida com os amigos, então começa a virar sofrimento (Profa. Cristina).

Hoje, o professor universitário pesquisador é mais pressionado não pela própria instituição mas pelo lugar social e institucional que ele ocupa. Então, ele é doutor, ele é formador, ele é professor da universidade “X”, então, é uma instituição que, geralmente, pelo *status* que tem, você é muito solicitado a avaliar projetos, a fazer parte de comitês científicos de revistas e tal. Às vezes eu gasto um tempo enorme e muitos docentes nossos daqui fazem isso, um tempo enorme avaliando trabalho de outros, dando pareceres, então a gente se torna uma máquina, muitas vezes, de pareceres (Prof. Rubens).

Eu sinto que eu trabalho cada vez mais... um tempo cada vez maior e não dando conta do volume de necessidades que vão se colocando para mim (Prof. João).

São muitas as demandas sociais, as demandas de projetos e a gente, que se dispõe, vai entrando e na hora que você vê, você está, assim, afundando, então, eu estou trabalhando muito mais do que eu trabalhei em qualquer época da minha vida, né? (...)A gente não tem tempo para estudar... a gente cada vez estuda menos... ter mais tempo de ler algumas coisas que eu já tinha me proposto, reler, voltar... você fica lendo para dar conta da aula, para dar conta daquele projeto que o orientando vai defender, e aí você acaba se perdendo nos seus interesses, o que de fato você gostaria de estar fazendo. Então, acho que isso é um risco na universidade pública,

you se perder diante da quantidade de coisas que vem de solicitação e que você vai se dispondo (Profa. Joana).

Quando você começa a adiar a obrigação que o produtivismo lhe impõe, você adoeceu já, você já está doente... Você não sabe mas está doente porque você está dependente de uma obrigação que deve fazer para a qual você terá que excluir alguma coisa de sua vida...mesmo que você abandone isso... por enquanto não há escolha pra isso, tá todo mundo aí... uma máquina...uma máquina de produzir, né? (Prof. Paulo).

Eu tenho minhas pesquisas, tenho meus orientandos, né, eu tô aqui, tô preocupado porque no carnaval tenho uma possibilidade de revisar um trabalho de tese que foi ... o menino me entregou, assim, “professor, terminei”, eu digo “nossa, e agora?”, é grosso assim, ó (*gesticula*). Só vou poder pra depois do carnaval. Eu vejo o carnaval como a possibilidade de eu fazer... eu não tenho outro espaço, né? É o carnaval que eu vou ter pra dar o retorno a ele (Prof. Rubens).

Segundo a Psicodinâmica do Trabalho, os sofrimentos físicos e psíquicos têm relação com o modelo de gestão e organização do trabalho. De acordo com esta escola de pensamento, “o trabalhador não é um receptor passivo de agentes provocadores de doença, mas participa desse processo desenvolvendo papel significativo na criação de um sistema defensivo, eficaz ou não” (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 233).

No caso dos professores pesquisadores, ainda segundo os referidos autores, uma situação que ocorre com frequência é o predomínio do falso coletivo, em que os docentes trabalham de maneira isolada ou em pequenos grupos, muito ligados aos departamentos.

Na presente pesquisa foi possível perceber que há pouco contato entre os docentes de maneira geral, posto que os professores entrevistados pouco sabiam sobre departamentos que não fossem os seus. Expressões, como “não sei falar sobre outros departamentos”, “conheço pouco sobre a realidade dos demais departamentos” foram frequentes.

Eu fico muito pouco tempo aqui dentro da Faculdade fora de horário normal de aula ou reunião de trabalho, eu não trabalho aqui dentro da Faculdade, eu tenho na minha casa um escritório (Profa. Marina).

Eu falo e posso falar pelo meu departamento, que eu acho que a gente ainda procura manter isso [senso de coletivo]. Não posso falar pelo demais porque a gente não vive ali. A gente conhece professores, colegas, atuam juntos. Alguns, a gente até troca ideias. Mas não dá para falar dos outros (Profa. Isabel).

As posturas individualistas podem ser compreendidas como estratégias frente ao campo científico e as reconfigurações das práticas universitárias, assim como as estratégias de sucessão e de subversão definidas por Bourdieu. Ao que nos parece, os professores entrevistados, de maneira geral, tendem a utilizar estratégias de sucessão a fim de ingressarem e permanecerem no campo acadêmico, ainda que questionem, principalmente, a

supervalorização das publicações em relação às demais atividades exigidas dos professores (ensino, extensão e gestão).

Encontramos, também, o desejo de satisfazer a vaidade e de afirmar a sua singularidade por meio de seu trabalho. Aqui é possível perceber que alguns professores utilizam estratégias para fazer seu trabalho se sobressair em relação aos pares. Para o Prof. Geraldo, o conflito entre docentes “é mais velado, é mais sofisticado porque são pessoas mais cultas, mais inteligentes”. Neste sentido, é possível afirmar que as estratégias utilizadas pelos professores universitários assumem, muitas vezes, formas encobertas:

Há escolas as quais você joga o orientando contra o próprio professor, joga o orientando de um professor contra o outro, o que é mais comum. “Ah! Você é orientando do professor X? Tudo bem, então eu vou te perseguir”. Quer dizer, é loucura. Parece loucura, mas é verdade, entendeu? (Prof. Geraldo).

Outros exemplos do cotidiano da universidade ilustram estes conflitos, tais como a desqualificação do trabalho do colega professor em pareceres nas avaliações institucionais, o apelo a uma circunstância ou determinado fato que fragiliza o colega diante do grupo ou mesmo o uso de alunos/orientandos como bodes expiatórios em aulas, seminários e/ou congressos.

Entre colegas você vê situações de desqualificação do outro, tipo: “você é um histérico, fique calmo que você é um histérico”. Você desqualifica publicamente. Numa reunião você desqualifica o colega. Você desqualifica quando você não faz o debate político, você coloca o outro numa situação de exposição, você relata situações pessoais que deixam o colega vulnerável diante do coletivo. Então, em reuniões às vezes você encontra esse tipo de situação que vulnerabiliza. Há um assédio que eu acho que é assédio que são os relatórios. Determinados pareceres são pareceres que expõe o colega (Profa. Alice).

Com relação ao significado do trabalho, nos parece que isto se amplia para um sentido de vida, posto que as trajetórias pessoais vão sendo reinterpretadas e compreendidas sob novo olhar por meio de leituras e reflexões provenientes da atividade da pesquisa. A este aspecto os professores são unânimes em afirmar que se sentem realizados.

Para os entrevistados, de forma geral, o trabalho universitário representa uma conquista em termos profissionais, mas esta conquista está muito mais relacionada aos lucros simbólicos do que materiais, conforme já tratamos aqui. O sentido do trabalho do professor se aproxima de um sentimento de autorrealização, de ter condições de expressar suas ideias, inquietações e anseios enquanto ser humano e cidadão e de mobilizar, de alguma forma, a mudança de atitudes dos alunos sobre o mundo, sobre a formação humana e a prática social. Há, também, o desejo de destaque em relação aos pares, isto é, a busca pela posição de poder

e prestígio torna-se, muitas vezes, uma forte motivação dos pesquisadores, posto que a vaidade individual ganha uma dimensão muito grande na vida acadêmica.

Ser reconhecida como alguém que pode ajudar no trabalho de outra pessoa, ser reconhecida como alguém que dá uma aula legal, isso pra mim é algo muito importante. É óbvio que eu quero ser reconhecida (Prof. Marina).

A avaliação dos alunos, na graduação e na pós-graduação, sempre foi muito boa. Quando eu tenho dado cursos fora em universidades estrangeiras ou mesmo no Brasil, em Brasília ou em outras cidades, as pessoas avaliam muito bem o meu serviço. As pessoas dizem “se tem algo com o Paulo, vá porque você vai aprender”, e isso eu não sabia que era assim dessa maneira, e sinto que é muito bom (Prof. Paulo).

É claro que todo intelectual ou estudante quer ser reconhecido pelo que ele produz, pelo que ele faz, pelo conhecimento, pela comunidade, então, isso tem gerado uma certa competitividade muito por conta desse orgulho um pouco que cada um tem. Eu acho que a Academia tem um pouco... tem bastante disso, né? Isso também passa pelos próprios estudantes, cada um quer aparecer, “eu tive um projeto aprovado”, “eu tive um artigo aprovado aqui”, há uma certa competitividade que eu até vejo como, por um lado, até boa, porque isso leva um pouco as pessoas a querer evoluir e ter o reconhecimento da comunidade (Prof. Rubens).

No nível da subjetividade, parece claro que a experiência na universidade pública opera transformações nos docentes, e, apesar da crescente naturalização das práticas hoje predominantes, percebe-se conflitos e contradições em “se adaptarem” ou “resistirem/subverterem” a lógica das práticas do campo científico reconfigurado. Estes conflitos se expressam de muitas maneiras:

O grande problema do trabalho não é o trabalho, são as contrariedades do trabalho... isso, sim, é que desgasta. Então, se você tem um trabalho que satisfaz, aquele trabalho pode até ser algo bom, interessante, preenche, lhe satisfaz. Mas, se o trabalho não rende, começa a ser minado, você encontra contrariedades. Aí é que vem o desgaste físico, mental, o *stress* etc” (Prof. Rubens).

Acho que aquele momento de nostalgia que se tinha quando eu fiz a graduação, que você sentia entre os docentes, esse momento tá acabando, ele está com os dias contados. Porque tudo você tem prazo. Você tem que entregar, seus orientandos tem que defender na época certa, você tem que produzir tantos artigos, livros e não sei o que, no triênio, no quadriênio, no quinquênio. Ao mesmo tempo, você tem que produzir pesquisas, se você não produz trabalhos, relatórios, você não vai pra eventos, você não conhece as pessoas, você não estabelece uma rede (Prof. Isabel).

De um modo geral, isso me dá desilusão pelo que é, em si, a academia... tenho um momento... um profundo desencanto com a universidade, com o que ela é hoje, que se entregam muitas horas de trabalho para isso, né...[referindo-se à desvalorização do docente pela quantidade de atividades que lhes são exigidas] (Prof. Paulo).

Então acho que foi um pouco de desencantamento, pra usar um termo de Weber, do mundo assim ... eu sou muito criticada por isso, muito, pelos meus amigos, “você tá fugindo da raia”, essa é a palavra, “você tá fugindo da raia”, eu falo: “pode até ser que eu tô fugindo da raia mas eu tô ... nessa altura do campeonato eu quero ser o que eu quero, do jeito que eu acho que tá certo, com pessoas que eu acho que têm uma

outra cabeça [referindo-se a não prestar o concurso para professor efetivo na universidade pública]”. (Profª. Cristina).

Foi possível perceber, também, um certo estranhamento dos professores, sobretudo os antigos, em relação ao tempo de formação, formas de relação ou de constituição (ou não constituição) do coletivo.

Nós, por exemplo, no passado não tínhamos a influência da CAPES sobre nós, né. Nós éramos, agíamos de forma totalmente independente da CAPES. Os professores novos estão entrando num período em que a faculdade abraçou o modelo CAPES, então estão entrando sabendo que serão avaliados com os critérios da CAPES. Eu noto neles, nos professores que entraram de uns 4, 5 anos pra cá, a preocupação com o produtivismo, a preocupação com a competição, coisa que não havia antes. As pessoas faziam suas teses de livre docência, de titularidade, publicavam seus artigos, seus livros, sem essa preocupação de competitividade. Agora procuram se enquadrar dentro das exigências e normas da CAPES, que eu não acho tão boas assim (Prof. Edgar).

Os professores mais jovens estão vivendo um momento de carreira em que é necessário consolidarem seus trabalhos, enquanto os mais velhos encontram-se em outra fase na trajetória profissional. Nos mais jovens, é perceptível que existem conflitos entre o desejo de ter sucesso, a necessidade de corresponder às expectativas do campo, o desejo de reconhecimento e a necessidade de ter mais tempo para si mesmo e para sua família.

Há, também, a percepção de que qualidade acadêmica e aspectos éticos, por vezes, são “atropelados” em função da lógica produtivista que tem sido predominante na universidade pública entre os professores-pesquisadores. O Prof. Paulo menciona a situação de conflitos de interesses entre membros do corpo editorial de revistas de renome e o espaço para publicações:

Por exemplo, um fato concreto, na revista X eu fui diretor. Nunca publiquei nesta revista. Nunca. Não quis. Nunca publiquei na revista Y da faculdade, não quis. Por quê? Porque eu acho que é um exercício de poder. Eu, com o prestígio que tenho, eles me dariam isso... Não quero. Não quero abusar disso. Mas tem gente que publica, não é? Na boa, sem problemas. Até membros do conselho editorial da revista X, se você ver o conselho editorial de algumas revistas, eles escrevem, organizam números... impossível isso! Imoral, antiético, endógeno, todas as qualificações mais terríveis que se pode colocar (Prof. Paulo).

Para o Prof. Rubens, conforme já mencionado, “parece que as revistas boas têm começado a passar pelo que é eticamente complicado... às vezes elas recebem artigos de boas referências e vão passando na frente do cronograma das outras”. Já a Profª. Cristina levanta a questão da diferenciação entre professores novos e antigos no que diz respeito às facilidades para publicações em boas revistas (A1, A2):

Pra quem tá começando a carreira é mais problemático [publicar] porque se o Frigotto apresenta um artigo e eu apresento um artigo e só tem vaga pra um... eu

acho que não teria nenhuma dúvida de que vai o artigo do Frigotto! Então tem A1, A2 pras estrelas, que também acho que dificulta, e o pessoal que tá começando e não tem uma carreira consolidada e vai se conformando com os B's.

Para a Profa. Joana, esta problemática ficou mais evidente em um parecer de agência de fomento à pesquisa:

Por exemplo, há duas semanas eu recebi um parecer que me deixou muito brava. Eu encaminhei um pedido de bolsa de uma aluna, faz doutorado, e o parecerista ou a parecerista elogia bastante o projeto, diz da importância e como o projeto é bem escrito, definido, não sei o que... Daí fala bastante bem da minha orientanda e aí, no meu currículo, ele pega somente pela questão da publicação. Ele olha na publicação e aí vai dizer, por exemplo, que eu não tenho um cuidado com a minha publicação, porque eu só tenho um artigo no periódico *A qualis* não sei o quê. Daí fala desta questão da capacidade de... como é? De liderar pesquisadores! Porque eu ainda tive apenas dois mestrados defendidos e tal... Bom, eu recorri, junto com a minha orientanda, mostrando aos pareceristas que eu fiz quatro mestrados defendidos agora, esta semana, mas que eu comecei a orientar em 2008, de que a publicação tem uma questão também que é cada vez mais demorado o processo, a aprovação do artigo ou não, e daí você tem que reformular o artigo e que eu tinha alguns artigos que estão encaminhados para publicação nos periódicos e que aguardo a correção. Isto tem sido um processo cada vez mais moroso em razão da quantidade de coisas que chegam também para os editores, né?

Situações como estas têm sido comuns no campo científico, gerando desgastes para os pesquisadores e o descrédito de algumas revistas, que se tornam “cadeiras cativas”, como o Prof. Paulo as denomina. Aos professores mais novos parece existir um árduo caminho para a conquista de espaço e respeito no campo científico.

Os entrevistados ressaltaram, portanto, temas importantes na constituição de seus *habitus* científicos, na escolha profissional e acadêmica, merecendo destaque a religião, as profissões dos pais e a valorização dos estudos na família.

Considerando o momento de carreira, a história de vida e a perspectiva de formação de cada entrevistado, é possível afirmar que a vivência na universidade pública envolve elementos de prazer e sofrimento, pois o trabalho acadêmico é muito valorizado pelos professores, ao mesmo tempo em que se percebem envolvidos cada vez mais com um volume de tarefas que lhes sobrecarrega, promovendo um sentimento de descrédito em relação aos rumos que a universidade pública está tomando na atualidade. O ritmo de trabalho intenso e o nível de exigências acadêmicas, tais como participações em comissões, cargos e funções, além das atividades de docência, pesquisa e extensão, a quantidade de aposentadorias sem previsões de novas contratações, o quadro docente envelhecendo, as estruturas departamentais enxutas e os afastamentos em função de atividades fora da instituição (pós doc, projetos de pesquisa financiados etc) promovem um contexto de trabalho que afeta a saúde dos professores, tendo repercussões em suas relações na universidade.

Na presente pesquisa, nos parece claro que prevalece o sentimento de realização e os lucros simbólicos junto ao campo científico em geral porque os docentes demonstram orgulho de fazerem parte desta universidade e, ainda que haja sofrimento pelo excesso de trabalho, a glória de ser professor de uma instituição de prestígio ajuda a superar, ao menos tentar superar, os prejuízos pessoais.

Na palavras da Profa. Marina, “existe a *grife* da faculdade que está por trás do trabalho docente” e que, aliada à possibilidade de desenvolver pesquisas de qualidade e realizar atividades que são pouco valorizadas e muito inviabilizadas nas instituições privadas, constituem atrativos para o professor.

Para a Profa. Cristina, o problema é mais complexo do que a simples vaidade do professor.

Uma vez eu escutei um professor da FGV falando o seguinte: “a GV não precisa me pagar um centavo porque o meu cartão escrito *professor da Fundação Getúlio Vargas* me abre as portas pra ser consultor nas grandes multinacionais, eu cobro quanto eu quero, então a GV não precisa pagar”. Mas é outra instituição, é reconhecida mas é privada, etc, etc. Então eu acho que essa lógica, não digo que isso é generalizado, mas isso está acontecendo e isso reflete também a concepção de educação que você tem, a concepção de escola pública, a concepção de educação pública.

A professora se refere a uma reconhecida universidade privada, entretanto, faz uma comparação com professores de instituições públicas que se valem do nome da instituição para obterem atividades extras, muitas vezes a serviço de organizações privadas.

Segundo Nogueira (2005, p. 09):

O próprio protagonista central da experiência universitária, o intelectual, muda de função. Fica recoberto por uma nova auréola de inacessibilidade e superioridade, pois se torna autocentrado e auto-referenciado. Busca o máximo de projeção na cena pública, mas não para cumprir uma função pública - a de interpelar a comunidade e contribuir para a formação de uma opinião democrática - mas sim para vender a imagem da sua especialidade, da sua —corporação. Torna-se um *técnico*.

Neste sentido, o professor-especialista das universidades públicas de prestígio vai se transformando em um consultor, colocando suas competências a serviço de instituições e organizações privadas. Na medida em que se enfatiza e supervaloriza as habilidades técnicas, o chamado *reino da expertise* (Gaulejac, 2007) ganha espaço e se sobrepõe à formação crítica e humanista que a universidade pública deveria dar conta.

O desconforto gerado pela pressão de trabalho e a competitividade do campo científico para alguns docentes são condições atribuídas aos indivíduos.

Eu por exemplo, enquanto professor, não me incomodo, não me sinto inferiorizado quando o outro está bem melhor do que eu, tendo reconhecimento ou não, é algo

assim que não me afeta, mas é o meu jeito de ser. Mas para alguns [professores], não, eles ficam um pouco ressentidos e talvez queiram um pouco mais de reconhecimento, mas eu vejo isso como algo muito forte presente na Academia, principalmente onde tem bastante estrelas (...) Muitos docentes assumem para si essa pressão, de produzir mais, de fazer parte do grupo dos docentes com bolsa produtividade, de ter projetos de pesquisa financiados. Nós temos casos de docentes com problemas de saúde, como todo lugar tem, mas eu diria assim, se isso pode-se colocar como responsabilização das instâncias de poder, eu não diria que seria tanto isso (Prof. Rubens).

A questão tende a ser percebida como problema dos indivíduos, não se considerando a relação entre *habitus* e campo no contexto de trabalho docente. Por outro lado, há professores que reconhecem o dinamismo e as influências mútuas e recíprocas entre campo e *habitus*, como o Prof. Paulo, que defende a posição de que o intelectual deve procurar integrar as instâncias de poder, como CAPES, por exemplo, para questionar os efeitos do atual modelo de avaliação da pós-graduação e propor mudanças: “ou você rompe ou você entra nas agências e muda lá dentro”. Em sua opinião:

Eu acredito que, por exemplo, seja muito bom fazer uma agenda de pesquisa, seja muito bom definir uma política de publicações e de pesquisa, e as pessoas entrarem lentamente nela e caminhar, não correr. Eu, a cada dois anos, deveria estar tendo uma atividade, a cada três anos outra, mas não tudo junto. Quer dizer, eu, por exemplo, tenho um laboratório de pesquisa onde temos 4 pesquisadores, todos não vão publicar no mesmo ano porque não será possível, todos teremos que manter uma regularidade nos projetos, uma regularidade na docência e uma regularidade na orientação, mas não posso publicar ao mesmo tempo e todos teremos uma loucura de disputar entre nós, né... mas o problema é que o modelo da Capes está atrelado a financiamentos, então, quando a avaliação quantifica o que você produz, ela lhe premiará se você produz mais, com dinheiro, e lhe tirará o dinheiro se você produz menos. Então, é um circuito perverso que vai matar as pessoas e as instituições. Se você não fizer, você se prejudica individualmente, se a instituição inteira não fizer, ela se prejudica (Prof. Paulo).

Assim, o que se percebe quando se trata de analisar a subjetividade docente é que campo e *habitus* estão vinculados, pois a subjetividade incorpora elementos sociais, ao mesmo tempo em que interfere na constituição do campo. Trajetórias de vida e profissionais, valores familiares e a estrutura do campo científico contribuem para os mais variados contornos na subjetividade docente.

Como apontávamos, Gaulejac (1991) faz referência às obras de Bourdieu e análises sobre as grandes escolas francesas, onde se forjava o desenvolvimento de valores e de um *habitus* propenso à disciplina, o uso intensivo do tempo e desejo de destacar-se e vencer. Este senso de competição e investimento intensivo no trabalho parece existir entre nossos entrevistados.

As subjetividades, se por um lado tendem a serem forjadas, senão cooptadas pela sociabilidade produtiva, produzem também críticas, ainda que não se materializem em práticas hegemônicas, que questionam a naturalização do produtivismo, dos conflitos, dos jogos de poder desiguais e desleais, como apontou o Prof. Paulo. Enfim, identificamos indissociabilidades, contradições e conflitos entre subjetividade, *habitus* e campo científico.

3.3.2 Campo, práticas universitárias e relações de poder

Nesta categoria, procuramos analisar a dinâmica do campo em questão (o programa de pós-graduação do qual fazem parte os entrevistados) que reflete a influência do campo científico em geral (políticas da CAPES, diretrizes e sistemáticas do CNPq e das FAP's), considerando as práticas universitárias mencionadas nas entrevistas e as relações de poder que se estabelecem nestes campos.

É necessário considerar as diferentes instâncias de poder, seja o poder mais amplo do campo científico, relacionado aos conselhos e comissões das agências de fomento, seja as relações de poder no interior do programa de pós-graduação pesquisado, caracterizado pelas disputas relacionadas ao cotidiano do campo empírico analisado. Consideramos, também, as repercussões das práticas universitárias nas relações de trabalho dos professores, sendo necessário nos remetermos, algumas vezes, a temas já abordados na categoria “trabalho, sociabilidade e subjetividade”, contudo, procuramos fazê-lo de forma a acrescentar novos elementos à análise.

Ainda que não seja possível homogeneizar os professores em um grupo único, de maneira geral, os docentes mencionaram temas comuns em suas entrevistas. O campo científico foi apontado como um espaço de disputas por reconhecimento e prestígio relacionados à vaidade dos intelectuais. Esta consideração foi recorrente nos depoimentos dos entrevistados. Se por um lado demonstra que existe um consenso de que o meio acadêmico caracteriza-se pela busca da consagração, por outro indica que aspectos individuais por vezes são hiperdimensionados como fonte explicativa das relações de poder em detrimento das regras tácitas de pertencimento ao campo científico. As disputas em torno do capital científico envolvem a competência técnica e as lutas por posições de autoridade legitimadas socialmente, que são, de certa forma, recrudescidos pela orientação das políticas educacionais

vigentes. Consideramos ainda que há uma dimensão de prazer e realização no trabalho intelectual que mobiliza o professor para seu trabalho e produção de conhecimento, além do aspecto individual da vaidade e dos elementos sociais (lógica do campo).

Você quer ser. Além da questão do ego, você quer que o seu trabalho seja lido, visto, discutido. A coisa mais gostosa que você tem é discutir o trabalho, a pesquisa, a materialidade do nosso trabalho, que é um trabalho imaterial. A materialidade está nisso dele fazer sentido. Como é que ele faz sentido? No debate, na discussão. Claro que isso aumenta os egos também, as vaidades todas. Eu acho que essa dimensão do nosso trabalho na universidade, eu acho que o que fica é como se você transcendesse, você ganha concretude no que você faz quando ganha visibilidade (Profa. Alice).

É um meio em que as ambições pessoais, a fogueira de vaidades, como se costuma brincar, o culto ao ego é muito forte no nosso meio. Isso faz com que os interesses pessoais se transformem em uma disputa pelos micro poderes (Prof. João).

A universidade é um campo competitivo e, particularmente de uns tempos pra cá, quando o programa de pós-graduação resolveu se enquadrar no modelo competitivo, então, realmente a competição é grande e a gente percebe os colegas aí, correndo, se mordendo pra conseguir... (Prof. Edgar).

Há em jogo, além do prestígio pessoal, a busca por recursos econômicos, como bolsas de estudo e financiamentos de pesquisa para os pesquisadores e alunos de pós-graduação, o que, frequentemente, intensifica as brigas e disputas em torno de posições de destaque no meio acadêmico.

As pessoas precisam de recursos. Alguns até de notoriedade, visibilidade política, o que quer que seja. Tem gente que tá aí pra isso. Mas essa competitividade, ela tá aí. Acho que todo o sistema de avaliação hoje da CAPES, todo esse sistema que tá aí realmente é fomentar isso. Quem produz mais, quem não produz mais (Profa. Isabel).

Para muitos entrevistados, como a Profa. Isabel, as avaliações de produtividade induzem a competitividade entre os pesquisadores, pois os recursos são escassos para as pessoas. O Prof. Paulo fez semelhante comentário, conforme já exposto, assim como a aluna com quem tivemos contato informal ao se referir às disputas por bolsas de estudo na pós-graduação. Neste sentido, podemos afirmar que o sistema de distribuição dos recursos financeiros para a produção de pesquisa no Brasil induz e/ou intensifica a competição nas relações sociais.

A universidade, segundo alguns entrevistados, apresenta elementos semelhantes à realidade de qualquer organização ou instituição social. Segundo Tragtenberg (1979, p. 15), “ela não é uma instituição neutra; mas sim, de classe, onde as contradições aparecem”. Os conflitos relativos à vaidade acadêmica são bastante acirrados e tendem a ser naturalizados. O

individualismo e a competitividade, marcas da cultura capitalista presente em diferentes campos, se manifesta de formas singulares no campo científico e no cotidiano universitário:

A universidade se transformou no lócus da aprendizagem de ser sozinho, de ser individualista. Se você for ver, hoje em dia tem gente na graduação já com projetos individuais. O cara entra, ele vai fazer o TCC, ele vai fazer iniciação científica, ele vai pegar o professor que ele acha que é mais gabaritado, ele já vai pesquisar o Lattes do professor, é um negócio impressionante! Depois ele vai para o mestrado, vai entrar nessa lógica. Então quer dizer, aquele espaço ainda do grupo, nós somos um grupo, da brincadeira, não existe. Você vai criando um espaço no qual você já está disputando. E isso acho prejudicial porque você o insere numa lógica de competição que ... ele vai entrar sem nenhuma vacina. É como se ele entrasse para uma situação “crítica”, um campo de batalha em que ele nunca trabalhou, até nesse ponto é um campo de batalha. O [Heins] Leymann vai falar: é um dos poucos lugares que você pode matar alguém sem ser condenado e sem usar o revólver (Prof. Geraldo).

O Prof. Geraldo identifica uma prática frequente entre os alunos, que iniciam o processo de construção de carreiras isoladas já na graduação, buscando projeção por meio de professores que lhes possam orientar ou de quem possam se aproximar, tendo como objetivo dar visibilidade ao seu trabalho e, muitas vezes, relegando a segundo plano o verdadeiro gosto pela pesquisa, isto é, o autêntico prazer que pode advir do trabalho intelectual e do debate teórico.

O ponto que mais preocupa o Prof. Geraldo refere-se à naturalidade com que se usam “armas” a fim de derrubar os “inimigos” de uma forma legitimada socialmente, pois muitas vezes os pares são vistos como oponentes, como aqueles que, ao conquistarem espaços, estão se apropriando de poderes que são disputados pelos demais. A longo prazo, esta vai se tornando uma prática comum na universidade, pois os alunos tornam-se professores e passam a reproduzir a mesma lógica na qual foram inseridos.

Acho que a universidade inicia precocemente as pessoas na lógica instrumental. Isso me preocupa demais! Porque essa lógica é da graduação, quem continua na academia continua com essa lógica e vai ampliar na pós-graduação, é uma pós também em relação a isso. Intensifica-se violentamente na academia com os grupos de pesquisa, com as divisões, com as trocas de artigos e com isso o sujeito não teve tempo para conhecer uma outra forma ou outro *modus operandi*. Essa é a verdade (Prof. Geraldo).

Especialmente neste programa de pós-graduação, pode-se afirmar que o campo é relativamente fechado para pesquisadores de outras instituições. Obtivemos informações de pós-graduandos de que existe uma prática comum nos departamentos: os candidatos ao mestrado e doutorado oriundos de outras universidades são, por vezes, convidados a participarem de aulas como “alunos ouvintes” ou “alunos especiais”, bem como a integrarem grupos de pesquisa para iniciar contatos com possíveis orientadores. Esta prática é comum a

outras universidades, não podendo ser caracterizada como exclusiva deste programa de pós-graduação.

Por outro lado, uma grande parte dos docentes estudou nesta instituição. Do total de professores, 75% fizeram pelo menos o Mestrado ou o Doutorado nesta instituição. Consideramos ser este um traço de uma cultura corporativista que procura preservar fortemente seus membros, estabelecendo barreiras e limitadores aos pesquisadores de outras universidades, promovendo a manutenção de grupos e espaços de poder e impedindo renovações de pensamento e formas de trabalho distintas daquelas que já vigoram na instituição.

Outra vertente das relações pautadas em interesses individuais refere-se aos comentários no cotidiano, entre os colegas:

Eu comecei a reparar uma coisa, as pessoas se encontravam nos corredores: “tudo bem?”, “ai, tudo bem, mas também... uma trabalhadora, tô com parecer da Fapesp, tô com isso, tô com isso, tô com isso”, e aí eu comecei a perceber que as pessoas não falavam mais nada quando elas se encontravam, e sim ficavam “vomitando” tudo o que elas estavam fazendo. Você tem essa intensificação do trabalho, que começa a se manifestar na esbarrada do corredor, que as pessoas estão lá alucinadas com tanta coisa pra fazer, mas eu comecei a pensar também que era uma forma do colega perceber “ai, ela tá trabalhando muito”, porque na universidade você tem a docência, você tem a pesquisa, você tem a participação nos colegiados, você tem as comissões, participar da pós-graduação etc! Tem muitas coisas que ninguém quer fazer, então, eu comecei a perceber isso. Se eu tô lá possuída com mil pareceres, com mil bancas, primeiro estou mostrando que eu sou procurada, e outra que eu também não tenho tempo de participar da comissão da biblioteca, não é? Que ninguém quer! (Profa. Cristina).

A competitividade é percebida nas práticas universitárias, que se constituem como possibilidades de ascensão individual sobre os demais. Assim, para além das diferenças teóricas e/ou epistemológicas, as divisões dos grupos de pesquisa tendem a mostrar a dificuldade em trabalhar de maneira coletiva, assim como as trocas de artigos motivadas quase que exclusivamente pela necessidade de aumentar a produção registrada no Lattes, ou, como se refere a Profa. Cristina, “para dar papinha para o Lattes”. Esta troca corresponde ao que poderia ser considerado como uma espécie de escambo na produção científica:

Torna-se corriqueiro, sob o olhar controlador-complacente do modelo CAPES-Lattes, combinar-se o seguinte: “*você põe o meu nome no seu artigo que eu ponho o seu no meu*”. Fato frequente em casos de produções de orientandos que são partilhadas pelos orientadores (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010, p. 230).

O resultado desta prática se popularizou com a expressão “multiplicação dos *papers*”, citada por alguns de nossos entrevistados e que é responsável pela projeção de muitos

pesquisadores no cenário da pesquisa nacional. Questiona-se a alta produtividade de muitos pesquisadores, que teriam conseguido obter visibilidade lançando mão de tal recurso.

De acordo com Tragtenberg (1979, p. 16 – grifos do autor), “a universidade classista mantém-se através do poder exercido pela *seleção* dos estudantes e dos mecanismos de *nomeação* para os professores”. Segundo o autor, os exames constituem a parte visível da seleção, enquanto as entrevistas cumprem a função de exclusão e acontecem na invisibilidade. Nosso campo empírico demonstrou traços desta cultura conservadora.

Um pesquisador que goze de prestígio científico em outras instituições/grupos de pesquisa e que ingresse neste programa de pós-graduação nem sempre encontra um ambiente suficientemente receptivo para conquistar seu espaço. A Profa. Cristina participa de projetos de pesquisa reconhecidos internacionalmente e a Profa. Beatriz tem vasta trajetória no campo científico, sendo reconhecida em diversas instituições, entretanto, as duas professoras relataram certa dificuldade de inserção neste programa de pós-graduação.

Eu não estou mais disposta a fazer o movimento que eu fiz em 1998, eu fui atrás, conversa com um, com outro... (Profa. Beatriz).

Eu falo “gente, não fui bem recebida, e não fui bem despedida”, não teve uma coisa de “seja bem vinda”, nada, nada. Nada... e não teve um “tchau, muito obrigado, ah, valeu esse ano, você cobriu um buraco importante aqui”, nada, nada, nada, nada. Eu não sou movida pelo reconhecimento, não é isso o que me mobiliza, eu faço aquilo que eu tenho que fazer. Se eles quiserem reconhecer, bem, se não quiserem, também não me faz diferença, mas eu acho que isso revela alguns traços. E essa revelação desses traços é que me incomoda. Então eu falei: “eu quero trabalhar com essas pessoas? Não quero”. Não quero. As relações não são respeitadas, mesmo entre eles, eu acho, mesmo que saiam de lá, que almoçam juntos, etc. Os professores estão num pedestal, os alunos... acho que eles têm um sonho de estar lá naquele pedestal muito rapidamente... então, sabe aquela coisa toda de conteúdo, aquela cara, eles querem te questionar e querem fazer um caminho da reflexão pra mostrar erudição mas não conseguem...(Profa. Cristina).

A Profa. Cristina reconhece nos alunos um padrão de comportamento com o qual não pretende conviver. Em seu depoimento, por vezes referiu-se a alunos de universidades públicas que agem de maneira arrogante, evidenciando uma verdadeira *pedantocracia*, tal qual Tragtenberg (1979) analisou.

Nas atas de reuniões de Congregação dos últimos anos, segundo informações obtidas pelo site da faculdade, discutem-se diferentes assuntos da universidade, tais como indicações de professores para cargos, propostas de ofertas de cursos, reuniões e eventos científicos, homologações de concursos, prestações de contas, propostas orçamentárias, solicitações de aberturas de concursos, relatórios de atividades, processos de revalidações de diplomas, credenciamentos de professores no programa de pós-graduação.

Em diferentes momentos, ainda segundo as atas consultadas, surgiram discussões que evidenciam o descontentamento geral sobre a quantidade de atividades exigidas pela universidade em função do número de professores. Os docentes cobram uma postura mais efetiva da Direção da Faculdade quanto à reposição de professores aposentados, identificando problemas de docentes disponíveis para assumirem cargos administrativos em função do excesso de trabalho.

Entretanto, há uma espécie de *esvaziamento do coletivo*, nas palavras de vários depoentes. Em função da quantidade de professores da faculdade, em média participam das reuniões de Congregação em torno de 22 professores, o que corresponde a menos de 20% do total de docentes. O professor Sérgio se espanta ao perceber que sua visão de aluno, romantizada em certo sentido, é ilusória.

Eu achava que você tinha uma discussão bastante democrática dentro da universidade, e que as coisas eram decididas em um colegiado, etc... Aí, na prática, você vai ver que o nível de participação e envolvimento de grande parte dos docentes nas questões de interesse da universidade é muito pequeno. A decisão como linha de pesquisa, por exemplo, eu achava que isso era importante, mas uma parte significativa dos professores não tá envolvida... manda alguém, pede pra alguém ir lá...isso foi uma coisa que me chamou atenção (Prof. Sérgio).

Nas atas de reuniões, percebe-se que há docentes que argumentam e fazem contrapontos às propostas de cursos, atividades e contratações, procurando defender os interesses de seus departamentos e oferecendo argumentações contundentes a respeito de aposentadorias e da falta de reposição dos professores. Na dinâmica do campo, as divergências acabam sendo motivadas por interesses particulares de subgrupos, isto é, para que um departamento se isente de lecionar certas disciplinas ou assumir atividades, é necessário que outro departamento assuma o volume de trabalho por não haver autorização de novas contratações em quantidade suficiente para atender as demandas do curso.

Assim, o cenário que se desenha neste campo é bastante claro: vencem os departamentos que possuem maior força política, seja por serem os maiores departamentos do programa de pós-graduação, seja por gozarem de forte poder de influência.

O que acontece é que há uma cultura de assimetria de carga docente, alguns trabalham pouco e outros trabalham muito. Há esquemas de poder que concentram aulas de determinados grupos e desconcentram em outros e isso cria um desequilíbrio muito grande entre docência e pesquisa, entre docência e publicação, isso é um jogo político muito desigual, muito desleal. Se você analisa a dedicação à docência, a carga didática de alguns grupos na Faculdade, nos últimos 4 anos, há um processo de concentração de disciplinas em determinados grupos e outros grupos não têm isso, a carga didática deles é mínima. Falo de grupos de poder, departamentos (Prof. Paulo).

Os motivos que geram estas disputas passam pelas lutas por condições para trabalhar de maneira mais dedicada à pesquisa, ou seja:

Benefícios de subir na carreira, de trabalhar menos, de publicar mais, porque quem está dando aula logicamente tem um problema sério de se dedicar às suas coisas, né? Não querem dar aulas porque outros devem dar para eles publicarem, trabalhar menos, esses privilégios (Prof. Paulo).

Há um consenso no que diz respeito ao acúmulo de trabalho e à baixa quantidade de professores disponíveis, posto que muitos docentes permanecem na pós-graduação na condição de professores colaboradores, o que gera maior volume de trabalho para os professores permanentes. Entretanto, a força política parece dar o tom das decisões coletivas. Os departamentos menores e os alunos de pós-graduação, especialmente aqueles que cursam Doutorado e Pós-Doc, muitas vezes assumem a docência na Graduação:

No Doutorado, tem o estágio docente, que é uma dimensão interessante pra você conhecer a docência no ensino superior, mas de fato o que acontece, é o professor titular, que deveria te orientar, que você deveria acompanhar, de fato, ele tem deixado na mão dos estudantes isso, e isso faz parte de uma lógica produtivista, que ele não tem tempo de dar aula na Graduação, quer dizer, aula não conta no Lattes, né? Não que isso seja ruim, não é isso, mas é um pouco o uso que se faz disso (Profa. Cristina).

Assim, as práticas universitárias indicam relações de poder, no sentido de departamentos mais fortes dominarem as decisões do programa, sobrecarregando colegas de departamentos menores e/ou menos influentes.

Ainda em termos de conflitos no meio acadêmico, há situações bastante variadas, desde disputas por espaço físico (salas/dependências) para os grupos de pesquisa, até grupos de poder legislando em causa própria, passando pela questão da alta demanda de trabalho.

Não ter uma sala pra te receber, isso eu acho um absurdo! Não ter [sala] pra me reunir com o grupo, é um absurdo! Eu não posso nem comprar equipamentos com recurso de projeto de pesquisa porque não tem onde colocar, não tem lugar pra colocar... Não tem espaço físico, mas o espaço físico decorre de espaços outros, né? De um projeto institucional. Não tem, né? Eu acho que a universidade tem umas idiosincrasias assim, é uma burocracia, o corporativismo passa a ter um valor, uma importância maior do que a docência (Profa. Beatriz).

Para esta professora, as desigualdades em relação à distribuição de espaço físico evidenciam as relações de poder entre os departamentos. Segundo o Prof. Rubens:

Nós temos alguns conflitos aqui sobre o uso de espaço coletivo, de grupos de pesquisa que querem ter o seu espaço. Então estamos agora começando a construir um prédio novo, dos grupos mais novos de pesquisa que não têm um espaço pra se reunir e os grupos mais antigos têm, e às vezes até têm um espaço muito grande.

Os grupos mais antigos, já consolidados na universidade adquiriram espaços que, concreta e simbolicamente, podem ser interpretados como instâncias de poder das quais pouco se deseja abrir mão.

Então por exemplo, eu cheguei e não tinha sala pra mim, eu falei “bom, não tem sala, não tem sala, eu uso a sala junto com alguém, onde eu posso me instalar aqui?”. Não é uma crise pra mim uma sala, com plaquinha, não é por aí, mas minha amiga falava “para de falar isso, é uma questão de respeito, é sinal de condições de trabalho, você é uma professora da casa como todos os outros, você tem direito a isso, eles que se virem pra arrumar um espaço”. Então, são pequenos detalhes (Profa. Cristina).

Nesta fala é perceptível que as divisões e distinções da instituição aparecem sob a forma de falta de condições de trabalho e espaço físico.

Segundo a Profa. Isabel, os conflitos que existem na universidade pública se assemelham aos problemas das universidades privadas, entretanto, o que agravaria mais o segundo caso seriam as relações de apadrinhamento notoriamente injustas. Na universidade pública, ainda que existam privilégios e benefícios de ordem política, os cargos administrativos são assumidos por professores via eleições internas e/ou indicações, sendo funções temporárias.

Quanto às relações de poder em esferas maiores, estas parecem interferir nas relações internas da instituição.

Acontece que, nesta universidade, em algumas áreas, tinha membros não apenas nas comissões de avaliação [da Capes], tinha membros da universidade no conselho técnico-científico, que é o máximo poder na Capes. Então a universidade tinha esses membros que, em alguma medida, *davam as cartas* sobre isso. Quando você tem membros no CTC, como é conhecido, CTC, que é conselho técnico científico da Capes, você em alguma medida está lá porque você é intocável. Você está lá no topo e determina, em alguma medida, o que deve dizer para as comissões: “tem que apertar aqui, aqui tem mais, a produtividade tá muito baixa, tem que subir”. Eu me lembro que os membros do CTC, quando eu estava na pró-reitoria, eles se dirigiam a nós, que éramos autoridade, como se nós tivéssemos que obedecê-los, como subalternos. Isso prova que eles tinham poder *mesmo* de indicar às instituições como elas tinham que produzir, como elas tinham que fazer e o que era importante na avaliação (Prof. Paulo).

Neste exemplo, fica evidente que o poder externo (CAPES) se sobrepõe ao poder interno (universidade) em função de sua amplitude. Os conflitos decorrentes das diferentes posições de poder no campo científico revelam aqueles que têm maior ou menor projeção no cenário da educação superior no país e dão o tom das relações que se estabelecem entre os pesquisadores, além das estratégias que adotam para se manterem no campo.

Participar da comissão de avaliação da CAPES pode ser uma experiência muito interessante, como nos mostra o Prof. Paulo em seu depoimento.

Na Capes eu participei da comissão de avaliação; é um processo muito importante porque [na época] os programas tiveram acesso pela primeira vez ao conteúdo da ficha de avaliação. Isso pode ser bom porque, digamos assim, é o que vai cair na prova, né? Mas ao mesmo tempo é ruim porque há uma espécie de ajustamento dos programas a esse modelo, ao modelo da ficha que, na verdade, é como se fosse “ó, quem fizer isso aqui tá garantido”. Tá pontuado. “Não faça isso aqui que não têm importância, faça isso”! Isso, seguramente, é uma contradição também, mas isso serviu para que, em alguma medida, o conceito de avaliação *fosse para o espaço* porque, se você sabe o que vai cair na prova, você vai se moldar, você vai se ajustar e, com certeza, você não vai abrir mão disso. E durante muito tempo, eu acho que muitos programas se ajustaram, na grande maioria, especialmente no ensino privado, e alguns do ensino público, se ajustaram muito. Desde então eles não mudam de nota, inclusive até sobem de nota. Quando você está na comissão você percebe o impacto que tem a avaliação como indutora de comportamento individual e institucional. Ela coloca as metas assim meio “sem intenção”, mas logo a instituição vai pegar isso e as metas acabam se convertendo em indutores do produtivismo institucional e individual. Essa é a parte mais grave que tem o modelo (Prof. Paulo).

O professor nos conta sobre o processo de avaliação dos cursos de pós-graduação e os efeitos dos critérios de avaliação sobre o comportamento dos professores e das universidades, na medida em que muitas instituições mantêm uma relação instrumental com a avaliação. Para ele,

o modelo é assim tão forte que vai afetar naturalmente as pessoas e, querendo ou não, elas entrarão na lógica do produtivismo e as instituições também. Não é uma avaliação de desenvolvimento, é uma avaliação de punição mesmo, então, isso força uma espécie de falsificação na avaliação.

O professor compara a falsificação das avaliações ao produtivismo acadêmico:

Ela [a avaliação] é mentirosa tal qual o produtivismo, as pessoas inventam e têm produções de baixa qualidade, mas que, do ponto de vista quantitativo faz número... mas também é mentiroso porque falsificam isso. Então o produtivismo, em última instância, leva as pessoas a mentirem e, obviamente, quem toma isso seriamente vai adoecer.

Quando um indicador se converte em meta, ele tende a direcionar o trabalho das pessoas de forma a colocar em risco o sentido do trabalho. Para Gernet e Dejours (2011, p. 65),

a validação do trabalho pelo reconhecimento conferido pelos outros contribui de maneira considerável para a construção do sentido do trabalho. Sem o reconhecimento, o sofrimento gerado pelo encontro com o trabalho segue, com efeito, desprovido de significação.

Na medida em que o trabalho é “atravessado e estruturado pelas relações sociais de dominação” (GERNET; DEJOURS, 2011, p. 65), a subjetividade dos agentes é afetada de maneira direta e intensa. Para a Professora Marina, o modelo de avaliação da CAPES:

é perverso porque você não tem só que produzir, você tem que produzir dentro de revistas A, daí a CAPES, a hora que você está chegando na praia, eles mudam os critérios da revista que você tinha mandado, ela vira B, é uma doideira o tanto de coisas que você precisa ser avaliado. Eu acho que a gente está entrando num

esquema de estrangulamento do trabalho do professor... essas coisas que às vezes a gente ouvia de pessoas perguntando de uma forma leiga: - “Você não trabalha, você só dá aula?”. Essa pergunta desse jeito deixa de ser uma fala do senso comum e vira da academia: - “Você não tem publicado, você só está dentro da universidade”?

A professora se refere às conversas entre os próprios professores, contatos que expressam certo desdém por atividades distintas da pesquisa. Comportamentos como estes evidenciam que o produtivismo acadêmico tende a se tornar hegemônico no campo científico entre os próprios professores.

Expressões como “a CAPES somos nós” surgiram em diversos depoimentos. “O que é mais terrível é você pensar que quem está na agência são colegas nossos” (Profa. Joana). Da mesma forma que se reconhece que “aqueles somos nós”, existe um estranhamento em relação ao sistema de avaliação. De acordo com alguns entrevistados, este estranhamento acontece pelo não-reconhecimento das demais exigências dos professores das universidades públicas nas avaliações: “acho que há um peso grande demais em cima das publicações e há um peso que não aparece em cima de outras atividades fundamentais, essenciais do trabalho docente” (Profa. Joana). A Profa. Beatriz salienta:

Essa exigência de que todo mundo tem que fazer tudo, todos os professores têm que ser bons em tudo... não dá, alguma coisa vai ser sacrificada! Eu acho que esse sacrifício, sacrifícios entre aspas, essas escolhas elas não deveriam ter valores diferenciados. Porque é que uma publicação vale mais do que a docência? Tem professor que é excelente professor, e que não tá mais a fim de participar de evento internacional, de viajar, mas o cara tem que ir. Porque ele não pode, ao invés de publicar, fazer um super trabalho de extensão? Eu acho que essa exigência – e é uma exigência de nós mesmos – *o discurso que a gente construiu, que nós, profissionais, temos que fazer as quatro coisas na universidade, né? É isso que eu acho que tá matando todo mundo!* (Profa. Beatriz).

Para ela, “não é a pessoa, o pesquisador, o docente que tem que executar as quatro dimensões que caracterizam a atividade da universidade, mas é a universidade, é o departamento”, com relação à sobrecarga de exigências sobre o docente da universidade pública. Em contrapartida, ela se reconhece neste discurso e identifica uma grande contradição que, em sua opinião “está matando todo mundo”.

Quanto aos grupos de pesquisa, há grupos efetivos que se reúnem de forma contínua e também há o que uma aluna chamou de “grupos-fantasma”. Segundo o Prof. Rubens, “aqui todo mundo tem que fazer parte de um grupo de pesquisa, mas o grupo de pesquisa parece que existe no papel apenas, não na prática”. Nestes casos,

o orientador praticamente pouco conversa com o orientando, o orientando não vem sendo acompanhado, aí chega o período que ele tem de fazer a qualificação e praticamente não tem nada definido. Aí vem dos dois lados e eu, como coordenador, recebo. Aí é um conflito que eu percebo, o orientador diz assim “o aluno não

produziu nada, o aluno não fez nada, então, eu quero desistir da orientação desse aluno”. Bom, a minha função é chamar o aluno pra saber direito o que está acontecendo. O aluno diz assim “mas eu me encontrei com ele só duas vezes durante um, dois anos”. “E o grupo de pesquisa?”, “nunca se reuniu, não se reúne” (Prof. Rubens).

O programa de pós-graduação institucionalizou a criação de grupos de pesquisa, contudo, na prática apenas alguns acontecem. Entre os grupos atuantes, parece existir, além das disputas políticas, brigas em torno da posição de autoridade científica, conforme Bourdieu (1983) ressaltou. Segundo uma aluna com quem obtivemos contato informal, grupos que estudam o mesmo tema sob diferentes perspectivas competem por publicações, espaços, financiamentos, destaque. Há, em média, em torno de 40 bolsas de estudo disponíveis para um montante de 600 a 800 alunos na pós-graduação, o que gera, invariavelmente, disputas cada vez mais acirradas. Neste contexto, os grupos de pesquisa lutam pelo “lugar de topo” para terem o direito de elaborarem os critérios das atribuições de bolsas.

“Tudo aqui dentro é uma briga. Tem gente muito boa e poucos recursos”, diz a aluna. Da mesma forma que outros depoentes exemplificaram, na medida em que o sistema oferece poucos recursos a muitas pessoas, a competição se torna frequente.

Por exemplo, para fazer um investimento sério de publicação, divulgação e de produtividade, você tem que gastar, pelo menos, aqui no Brasil, uns R\$ 10.000,00 todo ano. De onde você vai tirar esse dinheiro? Alguém vai te pagar? O governo? São muito poucos os que recebem esse dinheiro. Se você vai gastar do seu bolso tem que ter uma poupança ou ser muito rico, porque você tem que gastar isso. Se você quer publicar no exterior, você tem que pagar um tradutor e isso é caro, você tem que ganhar pra isso. Por isso eu falo R\$ 10.000,00 por ano pra você ter um patamar, no triênio, a Capes pede R\$ 30.000,00 para você se manter como uma pessoa produtiva. Isso é horrível, isso ninguém consegue! Tem que ter um bom computador, já foram R\$ 5.000,00, tem que ter um bom provedor de Internet, então, isso mensalmente dá, pelo menos dá R\$ 1.000,00 por ano, já foram R\$ 6.000,00, então mas você tem que ter uma dedicação de trabalho mínima, são pelo menos 6h por dia, acabou. Já tá devendo dinheiro. Percebe que é uma questão econômica? Quem faz isso? Aluno faz isso? Professor faz isso? Não. Todos podem fazer? Não, alguns. Aqueles que conseguem fomento é que podem ir (Prof. Paulo).

A autonomia do campo científico, de fato, é relativa quando analisamos os exemplos fornecidos pelo professor. Retomando Bourdieu (2004a, p. 34), “a atividade científica implica um custo econômico, e o grau de autonomia de uma ciência depende, por sua vez, do grau de necessidade de recursos econômicos que ela exige para se concretizar”. Manter-se no campo científico implica não apenas em ter capacidade científica mas em dispor de recursos financeiros.

Assim, em termos de conflitos e relações de poder na Academia, na presente pesquisa ficou evidente que os professores que atuam na pós-graduação, ao menos no contexto

analisado, enfrentam conflitos de natureza epistemológica, política e econômica. As características individuais podem, muitas vezes, intensificar as disputas em torno de posições de destaque no campo, entretanto, não podemos fornecer explicações psicologizantes que individualizam os problemas pois, ainda que as características pessoais deem o tom das disputas que existem no meio científico, o sistema de pós-graduação brasileiro, com sua atual forma de avaliação de desempenho, aliado ao contexto da universidade que foi construído historicamente, funcionam como indutores de competição e problemas nas relações entre pesquisadores.

Nesta pesquisa, os conflitos e relações de poder entre professores não podem ser atribuídos às diferenças entre gerações. Os docentes entrevistados não podem ser analisados de forma homogênea no que diz respeito à história de vida, trajetória acadêmico-científica, carreira, etc, e também na questão da idade. Há professores mais velhos na carreira e na instituição que, em certo sentido, apresentaram questionamentos bastante semelhantes aos professores mais novos e vice-versa, assim como relativa heterogeneidade intra-grupos e até mesmo contradições em um mesmo discurso do professor em particular.

Para a Profa. Alice, as mudanças históricas na concepção de ciência e pesquisa provocaram mudanças na formação das novas gerações de pesquisadores, promovendo diferentes posturas diante de questões do trabalho acadêmico e nas relações entre os docentes. Como exemplos, a professora cita duas situações.

Em dado momento, o programa de pós-graduação precisava escolher pesquisadores que participariam de intercâmbio com outro país. Segundo a Profa. Alice, “a prioridade deste acordo é a formação e nós podíamos estar abrindo mão do docente”, ou seja, os estudantes seriam o foco do intercâmbio. Nas reuniões entre departamentos, a professora relatou que um colega mais jovem estaria disputando as vagas com alunos de doutorado: “O docente que disse que gostaria de ir que é da geração nova, esperneou, esperneou e envolveu o pessoal francês. Mas de qualquer forma, a construção de uma carreira define e passa a definir as relações acadêmicas [para a geração nova]”.

Em outra ocasião, a professora conta que os docentes estavam discutindo sobre o tema

e cada um ia defender o seu [orientando]. Uma professora mais antiga do grupo disse: “Eu vou retirar porque a doutoranda da fulana tem mais a ver, tem muito mais a ver com o projeto. Tá mais inserida no coração do projeto”. Quer dizer, não tem competição porque nós estamos formando gerações. Então, com isso você tem uma clivagem geracional muito importante. Eu acho que essa geração nova, como dizia Ricardo Antunes, ela já entra com cinco artigos debaixo do braço e a geração mais antiga com essa coisa de construção.

A Profa. Alice se refere à nova geração como mais individualista, voltada para seus interesses próprios, enquanto define a antiga geração como mais solidária, voltada para os interesses coletivos. Em outro exemplo, ela nos conta:

No ano retrasado caíram doentes três professores do departamento da antiga geração e duas professoras da nova geração estavam no exterior. O departamento com vários professores, cinco fora de combate e um monte de aposentados. Nós chamamos, eu chamei até, porque eu falei: “O que a gente faz agora para segurar o departamento”? Uma reunião, vieram todos os antigos aposentados. O departamento funcionou. Todo mundo assumiu trabalho. Os aposentados, os que podem e os que não podiam. Todo mundo pegou o que pôde para trabalhar, nenhuma disciplina ficou sem professor, nenhuma aula ficou sem ser dada, orientandos foram orientados e bancas foram feitas para ajudar o colega que não podia orientar, enfim. Volta [os professores da nova geração que estavam no exterior] no ano seguinte: caiu!!! Porque quando o departamento se recompõe no começo do ano as aposentados vão para os lugares que eles têm. Eles têm um projeto de trabalho para dar aula na pós, orientam, mas não têm compromissos com reuniões, com comissões, com nada disso porque eles fazem um contrato separado para se manter. Acabou o coletivo e cada um tocou o seu trabalho e aquilo que foi aquela efervescência em que estava todo mundo junto... era super interessante porque nós estávamos com uma secretária nova e na segunda-feira era um professor que fazia plantão, na terça-feira era outro e na quarta-feira era outro. Nós tínhamos uma chefia coletiva. Tanto que agora nas distribuições de aulas você tem que convencer. Nós temos responsabilidade com a graduação, vamos ver o que a gente vai fazer porque temos poucos professores para dar nossas aulas. Mas os projetos individuais suplantam os projetos coletivos.

Em linhas gerais, os professores mais velhos, pela própria posição na carreira, demonstraram preocupação quanto à formação das novas gerações de pesquisadores, especialmente quanto aos valores e o que consideram importante para o trabalho coletivo. Via de regra, eles percebem os jovens professores mais implicados na construção de suas carreiras. Contudo, o individualismo não pode ser generalizado como traço dos jovens pesquisadores, pois, ainda segundo a Profa. Alice,

tem um garoto de outro departamento que a gente fica sempre falando que ele pode assumir tarefas de coordenação, de direção, porque ele tem essa concepção [de trabalho coletivo], ele aglutina. Ele foi formado por outro professor que formou coletivos de pesquisa e transferiu para seus orientandos esse espírito coletivo. Existe uma característica, não é uma herança. Mas na realidade se você tem no grupo aqueles que já trabalham há tempo coletivamente e há o seu orientador que fortalece essa característica, ele preserva. Mas, não é transferida assim não. Vai depender de um movimento desse professor. Se é um jovem extremamente competitivo, ele vai estar no grupo competindo. Eu acho que a aprendizagem da coordenação do trabalho coletivo ela tem a ver com a dimensão política, toda a formação intelectual dele. Inclusive, eu tenho uma desconfiança muito grande dessa geração de jovens que sai da graduação, faz mestrado, doutorado sem nunca ter pisado no barro (Profa. Alice).

Neste sentido, a professora chama a atenção para um fenômeno bastante comum nas universidades públicas, que é o incentivo à continuidade dos estudos de pós-graduação e que, muitas vezes, dificulta o processo de amadurecimento necessário do pesquisador.

Outro ponto a respeito das diferenças geracionais diz respeito à relação entre orientador e orientando. Parece existir uma tendência natural dos docentes a assimilarem a forma como foram orientados, seguindo um pouco dos exemplos de seus orientadores. Quando a relação se estabeleceu de maneira positiva na visão do entrevistado, ele tende a reproduzir hábitos semelhantes em suas orientações. Do contrário, ele tende a se comportar de forma distinta, mas tendo sempre como referência a experiência que teve em sua própria formação.

Eu fui orientada, eu ia falar “eu fui criada” (risos), é um ato falho total! Eu fui orientada de uma forma que era a construção de autonomia. E quando você percebe que é construção de autonomia as coisas fazem muito sentido pra você, não é? Eu tento fazer isso com os meus orientandos (Profa. Cristina).

Eu tive uma relação com o meu orientador de doutorado muito ruim, então, ele exerceu pra mim um contra modelo nas relações que eu tinha com os meus orientandos até eu entrar em um equilíbrio (Profa. Marina).

Interessante perceber que os professores mais novos tenderam a se remeter aos orientadores que tiveram no Mestrado e no Doutorado, enquanto os mais velhos se detiveram mais na experiência enquanto orientadores. Isso pode ter acontecido em função da proximidade com o momento de carreira que estão vivenciando.

Eu gosto de orientar. Acho legal! Agora, é uma relação que corre o risco de se instrumentalizar. É uma relação humana. Na medida em que você adota um padrão, como eu disse, de fazer uma lógica não comunicativa, uma lógica interesseira, digamos assim, a espontaneidade também se vai. Eu creio que já estamos começando a ver uma coisa meio chata. Eu gosto muito quando eu vejo que o cara cresceu, o cara é outra pessoa, se emancipou, está mais seguro. Pra mim dá muito prazer, né? Agora, se você está sendo criado em um ambiente que valoriza outras coisas, essa é uma questão meio complicada (Prof. Geraldo).

Essa relação é uma relação... tem uma amiga que diz que é uma relação psicanalítica (risos). Mas de qualquer forma, eu acho que depende do estudante, estudantes engajados na pesquisa, aqueles que curtem a pesquisa, curtem no sentido de que chega para te contar um achado de pesquisa, um livro que encontrou, um texto que viu não sei onde... Essa relação é uma relação gostosa, prazerosa, de troca e você aprende muito. Então, orientar é um pouco de aprendizagem bem interessante. Porque é um estudante que está trazendo coisas novas, ele vai conhecer uma bibliografia que você não conhece, que traz e você tem que ler para conversar com ele, para dizer no que pode ajudá-lo ou não. Agora, tem aquele orientando metódico, mas rotineiro, não tem grandes voos, esse tem que cutucar e provocar. Aí você tem uma relação mais chata (Profa. Alice).

As diferenças geracionais aparecem também na relação entre orientador-orientando, pois os novos professores são impelidos a orientarem dentro da configuração da pesquisa contabilizada.

Eu acho que esse é um assunto meio difícil porque as relações foram se desenhando de modo diferente. Por exemplo, eu tive uma relação com a minha orientadora de doutorado, eu era seu primeiro orientando do Doutorado, então, tem uma relação

diferente, da minha autonomia, de como eu produzia e de como ela me avaliava, mas este desenho dessa relação eu acho que foi mudando. Na universidade havia, talvez, pelas formas como tinha se desenvolvido a pós-graduação, talvez tenha havido uma relação de maior conhecimento, da forma como os antigos orientadores tinham tornado-se doutores, com outro percurso, com outro amadurecimento. A orientação nesses últimos 20 anos, eu acho que ela muda um pouco porque as pessoas são impelidas a se doutorar, e, pela mesma via, a orientar. E eu acho que ninguém pode dizer que porque é doutor já pode orientar. Eu tenho certeza de que as primeiras teses que eu orientei são infinitamente inferiores em qualidade do que as que eu oriento hoje. Mas eu poderia ter me doutorado mais tarde e poderia estar melhor amadurecido, eu me doutorei quando tinha 33 anos, hoje tenho 54, já faz 21 anos. É muito tempo. Então isso é um problema que define um pouco a relação de orientador-orientando, são orientadores novos, com experiência nova, pouca talvez, e de onde é solicitado este amadurecimento que você achava natural, agora é um amadurecimento na prática, é muito ruim isso (Prof. Paulo).

O amadurecimento que o trabalho intelectual exige é diretamente proporcional ao tempo dedicado aos estudos, às leituras, discussões e reflexões e ao processo de escrita e reescrita dos textos. Quanto mais tempo dedicado a este amadurecimento, mais os trabalhos tendem a serem feitos com maior qualidade.

Dessa forma, as críticas que foram feitas ao sistema de avaliação da produção acadêmica tiveram como alvo os efeitos danosos ao trabalho científico e às relações de trabalho neste campo. O campo empírico analisado parece estar se alinhando a estas diretrizes no processo de reformulação do regimento.

O programa de pós-graduação procura ter mais visibilidade, manter sua posição no campo ranqueado ou, se possível, melhorar de classificação, ou seja, subir para notas 6 e 7. Esta configuração se reflete entre os docentes, que se dividem entre os que apoiam e os que resistem. Esta universidade mantém política de contratação de professores aquém do necessário, de acordo com vários entrevistados. Assim, decorre que a sobrecarga de trabalho gera *stress* e desgaste nas relações e os departamentos buscam o privilégio de trabalhar menos para se dedicar mais ao que lhes dá visibilidade (segundo Prof. Paulo).

Em síntese, podemos destacar dois aspectos do campo empírico analisado: a cultura da instituição e a lógica dos mecanismos de avaliação das agências externas, com o ranqueamento das universidades gerado pelas notas da CAPES. A soma destes aspectos se reflete nas práticas universitárias, tais como concursos públicos/seleções que tendem a privilegiar ex-alunos, orgulho e vaidade evocados pela imagem da universidade, ambiente elitista, gratificações individualizadas (bolsa produtividade do CNPq, financiamentos, etc), pressão por produção em tempo acelerado e excesso de exigências de atividades dos professores.

Os conflitos do campo aparecem sob a forma de diferenças teóricas/epistemológicas e políticas. Enquanto as primeiras enriquecem o aprendizado e as discussões acadêmicas, as segundas evidenciam relações de poder motivadas por distintos interesses entre pessoas e grupos.

3.4 Indissociabilidade e contradições entre subjetividade, sociabilidade produtiva e campo científico no trabalho do professor

De maneira geral, os entrevistados apontaram para dados que corroboram a compreensão do campo científico proposta por Bourdieu. O campo científico brasileiro se reflete, em certo sentido, no programa de pós-graduação pesquisado. Ele se caracteriza como um campo de disputas por posições de destaque. Portanto, predomina na universidade a lógica da distinção, isto é, a necessidade de obter visibilidade no meio científico, presente de formas similares, mas com especificidades relativamente distintas, nas escolas e no mundo do trabalho de modo geral.

Esta visibilidade é conquistada pelos pesquisadores por meio de avaliações realizadas, predominantemente, por pares na forma de pareceres para publicações em revistas, para a concessão de bolsas de estudo e de financiamentos de pesquisa, para o aceite de trabalhos em eventos etc. Este campo é organizado de modo a privilegiar o reconhecimento com base na produção acadêmica. Sua hierarquia é construída de forma a induzir a busca por posições de maior visibilidade e destaque, o que implica em competitividade entre grupos de pesquisa e intra-grupos, ou ainda, entre departamentos e intra-grupos. Embora todos sejam induzidos a “corrida do sempre mais” e “ser o número um” (GAULEJAC, 2007), no campo científico e na universidade se tecem distinções e uma oposição dinâmica e não cristalizada entre frações dominadas e dominantes. O reconhecimento social ocorre de duas maneiras. Simbolicamente, os pesquisadores recebem elogios públicos, menções honrosas, homenagens etc. O reconhecimento material se concretiza na forma de benefícios financeiros, como maiores facilidades para obter bolsas e financiamentos de pesquisa. O reconhecimento, conforme analisado por Gernet e Dejours (2011), é parte fundamental da construção do sentido no trabalho. Assim, o campo científico se estrutura tendo o reconhecimento como um de seus pilares. O trabalho científico se materializa quando é publicado, ou seja, divulgado para a sociedade. Neste sentido, aceitar um trabalho significaria reconhecê-lo como legítimo.

Contudo, a prática nos mostra que isso nem sempre é verdadeiro, pois as relações de poder muitas vezes se sobrepõem ao mérito científico. De qualquer modo, o pesquisador estará mais propenso a ser reconhecido e a buscar este reconhecimento do que, por exemplo, um trabalhador braçal.

O campo, portanto, se configura como um espaço em que prevalece a lógica da distinção, sendo comum o enfrentamento de disputas e competitividade. A regra do jogo significa aprender que o campo funciona desta forma e se dispor a participar dele. Os alunos de pós-graduação são formados de acordo com esta lógica, em maior ou menor grau, dependendo da área de conhecimento, contudo, em algum momento todos estarão expostos a situações de avaliação pelo trabalho realizado: nos exames de seleção para ingresso no mestrado e no doutorado, nos exames de qualificação, nas defesas etc. Se, do ponto de vista dos sujeitos singulares, a sociabilidade produtiva gera diferentes graus de estranhamento, por outro lado, se evidencia que subjetividades são forjadas a aceitação tácita do jogo do campo, e para tal, contribuem determinadas formas de disposições interiorizadas mais ou menos (con)formadas nas práticas universitárias.

O trabalho imaterial ou intelectual está muito mais sujeito a exposições públicas do que outras atividades profissionais. O campo está sujeito a interesses políticos e epistemológicos, portanto, não é neutro. O poder está ligado a posições ocupadas no campo. Quanto mais alta a posição na hierarquia científica, maior o poder formal que o agente detém sobre o campo. Todavia, o poder não está localizado em uma pessoa ou instância, mas circula entre os agentes.

Para se chegar a posições de destaque e prestígio na hierarquia do campo científico, é preciso que os agentes detenham uma certa quantidade de capital científico, isto é, devem desenvolver trabalhos seguindo a racionalidade científica baseada na apresentação de dados e na argumentação coerente com as proposições de autores reconhecidos.

Contudo, além desta racionalidade científica é desejável que o pesquisador construa uma rede de contatos ou, nas palavras de Bourdieu, que detenha um capital social capaz de lhe proporcionar relações sociais que lhe assegurem manter ou melhorar de posição. O elemento político, por vezes, se sobressai em relação ao elemento científico. Como exemplos, é possível citar situações de comissões de editoriais de revistas que privilegiam certos artigos escritos por pesquisadores de prestígio ou que façam parte de determinados grupos de poder, alguns grupos de pesquisa dominando revistas científicas, a composição de bancas de

concursos que privilegiam pessoas, inclusive, elaborando editais direcionados para certos candidatos etc, tal como se apontou em alguns dos discursos coletados nas entrevistas.

Na opinião da professora que participou da entrevista-piloto, há professores altamente “produtivos” porque têm “o poder da produção”, ou seja, estão em conselhos editoriais de revistas, são pareceristas *ad hoc* das agências de fomento, às vezes são quase “donos de revistas”, ou, têm cotas nas editoras. Assim, produzem porque detêm os veículos de divulgação e, sobretudo, têm poder político. Em suas palavras, publicar em boas revistas muitas vezes “depende mais das relações que você tem do que da qualidade de sua obra”. Para ela, as agências de amparo à pesquisa são políticas: “embora haja questões objetivas, há subjetividade nas avaliações dos projetos”, caracterizada por preferências, antipatias, amizades entre os grupos de poder, isto é, grupos de pesquisadores ligados às universidades que disputam entre si pela posição de maior domínio.

Ainda sobre as relações de poder no campo científico, é necessário reiterar que há dois níveis de poder. Um nível, mais próximo do cotidiano da universidade, refere-se às disputas interpessoais, no interior dos departamentos e entre departamentos na faculdade. Nesta esfera, estão em jogo interesses individuais ou de pequenos grupos, disputando cargos e posições de destaque que alimentam a vaidade intelectual.

O que está em disputa, efetivamente, nos nossos “*carguinhos*” de departamento, chefias, coordenações? Está em jogo alguma questão política ou financeira fundamental? Não, ao contrário, há uma tendência muito forte de ninguém querer ocupar estes cargos. Quem ocupa? São aqueles que os interesses pessoais os levam a ocuparem. Isso além dos confrontos, dos fortes confrontos que há em torno destes interesses pessoais, e que acabam criando situações de disputa no interior do meio universitário, como no interior de outras instituições, como no meio das empresas (Prof. João).

A outra dimensão diz respeito às disputas na universidade pelos cargos de reitoria. Neste nível, faculdades e institutos procuram meios para conquistarem o poder da universidade como um todo e obterem maior visibilidade junto às instâncias de poder externo, como as FAP’s, CNPq e CAPES. A posição de um reitor, em certa medida, expressaria a possibilidade de integrar comissões destas agências e, com isso, garantir um lugar de poder para estabelecer as regras e os rumos da educação superior no país.

É este o momento em que se coloca, em que se começa a preparação do cenário das disputas da Reitoria. Aí sim está em jogo o poder, um poder de articulação no Estado com a política científica, tecnológica e educacional do Ensino Superior no Estado, portanto, a disputa tende a ser disputa de gigantes, em que o poder de fogo do governo do Estado em uma eleição como esta aqui, da oposição ao governo do Estado, é muito forte. Então, você já tem um quadro configurado entre uma candidatura de situação mais próxima da política de Estado e uma aglutinação da

força de contraposição. Nesta escala, a disputa passa também pelo controle da política científica e tecnológica do Estado. Isso são as FAP's, que têm um poder financeiro de determinar a política científica e tecnológica nas Universidades estaduais. Isso é formar determinadas prioridades da política científica no país. Aqui, o poder de fogo de uma Fapesp, por exemplo, em termos financeiros, é muito grande. E tudo isso articulado ao jogo do poder que um reitor de uma universidade estadual joga na política científica e o Ensino Superior nacional, com repercussões no MEC, CNPq, CAPES, etc. e internacional. É óbvio que o reitor é alguém que tem um poder de representação, neste jogo de política científica e tecnológica, que é muito forte. E principalmente hoje, em que há uma intencionalidade de melhorar o *ranking* da Universidade no âmbito da política científica e tecnológica internacional.

A universidade está subordinada às políticas públicas que, baseadas na lógica gerencial do Estado reformado, proferem um discurso que se propõe a transformar a quantidade em qualidade. Neste sentido, a CAPES avalia os cursos de pós-graduação utilizando estratégias de reforço e punição, isto é, mantendo ou elevando as notas dos programas (e, com isso, oferecendo mais recursos financeiros ou restringindo-os, conforme as notas). Os recursos são ofertados e/ou retirados em função do desempenho obtido especialmente pelo quadro docente das instituições. Assim, a universidade está submetida à avaliação heterônoma em que necessita produzir de acordo com os parâmetros estabelecidos externamente, culminando em um *ranking*. Esta heteronomia, se por um lado gera estranhamento, críticas, etc, também de alguma forma adentra a subjetividade do professor e reconfigura *habitus* do campo científico e as práticas universitárias, implicando em conflitos, contradições e relações de poder.

Neste sentido, os ranqueamentos estabelecem posições ocupadas pelas universidades e promovem o acirramento das disputas entre elas. Boas posições implicam em maior obediência aos parâmetros de avaliação, que resultam no par reconhecimento-trabalho. Isso significa que há um custo altíssimo para os programas mais bem classificados, na medida em que o reconhecimento social exige maior volume de trabalho e responsabilidades.

Quanto ao programa de pós-graduação em questão, ele ocupa uma boa posição no *ranking* nacional (nota 5), mas pode melhorar para notas de padrão internacional (6 e 7). Grande parte dos entrevistados tem consciência de que uma melhora na nota implicará em desgaste e sobrecarga de trabalho. Há dois grupos na pós-graduação: um defende com diferentes nuances, uma modificação na estrutura da pós, procurando maior alinhamento com as diretrizes da CAPES, enquanto o outro grupo se opõe a esta proposta, mantendo relativamente, uma posição de contestação. Para este grupo, a universidade precisa discutir meios para manter sua posição de autonomia em relação à interferência externa.

É necessário diferenciar produtividade de produtivismo, pois os docentes acreditam que é importante que as pesquisas sejam submetidas às avaliações de produtividade, entretanto, o produtivismo acadêmico estaria muito mais relacionado aos efeitos das avaliações que se concentram na quantidade de publicações, desconsiderando atividades fundamentais para a universidade, como o debate teórico e a formação ético-política, o ensino na graduação, os projetos de extensão e as atividades de gestão administrativa. A universidade pública deveria se manter como espaço de reflexão e propostas de mudanças sociais, e não como reprodutora de uma visão social de mundo vinculada aos interesses de uma elite dominante que procura fazer valer, ainda que sob lutas e tensões, o poder do capital.

A competitividade, traço reconhecido pelos entrevistados como frequente, senão natural na academia, é intensificada devido aos mecanismos de premiação, como a bolsa produtividade do CNPq. Assim, os conflitos deste programa de pós-graduação se acirram entre grupos que assumem distintas posições em relação à proposta de reestruturação, entre departamentos por melhores condições de trabalho (mais contratações, menores cargas didáticas e mais tempo para a pesquisa). A precarização da estrutura de trabalho da faculdade se concretiza em poucas contratações de docentes, muitas aposentadorias e afastamentos por motivo de saúde ou necessidade de realizar atividades de pesquisa (pós-doutoramento, etc).

Nós estávamos pedindo mais um docente e não queríamos assumir mais disciplinas porque tínhamos um índice muito alto (...) Na medida em que, por exemplo, não se contratam professores para este departamento, se fortalecem outros grupos que, em número, ganham (...) Há dois grupos hegemônicos na faculdade que têm, cada departamento deve ter mais de 20 professores, e os outros departamentos têm menos de 9. Ou seja, têm o dobro. Logicamente, são relações de poder. Ao não contratar professores para estes, esses departamentos se enfraquecem, com aposentadorias, com o amadurecimento biológico natural porque as pessoas vão ficando velhas, se aposentam e, não repor esses quadros significa diminuí-los ainda mais (Prof. Paulo).

O trabalho enquanto estrutura fundante da subjetividade apresenta contradições que envolvem as exigências de produção em meio a uma sociabilidade produtiva, ou seja, relações sociais que se formam no interior do contexto social do trabalho e que, muitas vezes, caracterizam-se por serem relações distantes e interesseiras. A subjetividade do professor vai sendo construída com foco na produção individual, havendo pouco espaço para trocas autênticas e aprofundadas entre as pessoas. Este ambiente vai constituindo um estilo de vida no trabalho que privilegia os contatos rápidos e estritamente profissionais, as relações esvaziadas de afeto e de sentido, atuações coletivas pontuais, sempre permeadas por interesses individuais. Há o predomínio do falso coletivo, posto que, por vezes, as pessoas se associam umas às outras em função de algum tipo de benefício pessoal. Fora isso, as reuniões e espaços

de discussão coletiva estão, geralmente, esvaziados. As consequências incluem a angústia frente à sobrecarga de trabalho, a falta de apoio dos colegas, o sofrimento e o adoecimento aparentemente significativo de pesquisadores, sendo tal aspecto passível de ser melhor identificado em pesquisas futuras.

Assim é possível concluir que a lógica produtiva que domina o cenário empresarial está posta na universidade e que, aliada às regras do campo científico, têm contribuído para a manutenção de relações de trabalho frias e distantes de forma geral, às vezes até hipócritas. Os conflitos deste campo envolvem disputas que sempre foram tacitamente aceitas, senão consideradas como naturais na academia, mas que assumem uma dimensão aparentemente mais intensamente perversa no contexto atual.

Portanto, existe uma estreita relação entre *habitus* e campo, pois ambos se constituem de maneira indissociada. O que era tácito no campo científico (lógica da distinção) tem se tornando, atualmente, um problema social ou mesmo de saúde, ou ainda, elemento intensificado das contradições entre sociabilidade e subjetividade. Ademais, o acirramento de lutas pela obtenção de capital científico têm assumido proporções que, muitas vezes, chegam a descaracterizar o papel da universidade junto à sociedade se compreendermos este como fundamentalmente assentado na perspectiva da transformação de sua lógica desigual e hierárquica.

4. Considerações finais

Afirmar que *habitus* e campo são indissociáveis significa considerar a experiência da própria pesquisa, uma vez que as categorias analisadas se inter cruzaram repetidas vezes. Se observarmos com atenção, constataremos que é impossível mencionar dados sobre os agentes (história de vida, trajetória profissional, etc) sem nos referirmos ao campo e às práticas sociais do campo, da mesma forma que a análise do campo contou com informações sobre seus agentes.

Assim, ao considerarmos os conflitos e relações de poder que se estabelecem entre os docentes neste programa de pós-graduação, percebemos que a configuração do campo perpassa por experiências individuais e que a formação dos professores passa por um processo de assimilação de conteúdos do campo que, por sua vez, é carregado de fragmentos de histórias de vida e de formação de outros agentes. O campo é historicamente constituído, e dessa história fazem parte muitos agentes, alguns deles tendo se tornado ilustres pensadores do país.

Se o campo científico caracteriza-se pela busca de reconhecimento e consagração, no contexto atual estas características se intensificam em função da lógica instrumental que se instalou na universidade pública, pela disputa por espaço de trabalho e condições para solidificar a carreira. As avaliações heterônomas, especialmente via CAPES, induzem a competição e o individualismo nas relações de trabalho. E ambos são, ao mesmo tempo, de alguma forma, introjetados e criticados como “*avaliações de punição*”, os critérios são comparados a “*metas de telemarketing*” que se tornam, na visão dos professores, “*indutores do produtivismo institucional e individual*”, sendo que as nuances dependem de cada sujeito em particular, de sua socialização, sua trajetória acadêmica e sua posição na estrutura de poder da universidade e/ou campo científico mais amplo. As regras aceitas tacitamente no campo se transformam em elemento intensificado dos confrontos entre interesses científicos e políticos.

A atribuição desigual de peso sobre as atividades acadêmicas parece incomodar muitos de nossos entrevistados, que questionam “*por que uma publicação vale mais do que a docência?*”, ao mesmo tempo em que reconhecem, entre seus colegas, a tendência a naturalizar esta realidade e a se surpreenderem quando se deparam com docentes que “*só*

estão dentro da universidade”, isto é, dedicam-se mais à docência do que às publicações, por exemplo.

As consequências do modelo de avaliação de desempenho são identificadas como *“ajustamento das instituições ao modelo CAPES”*, gerando, muitas vezes, uma *“falsificação nos dados”*, *“produções de baixa qualidade que, do ponto de vista quantitativo, fazem número”*, *“artigos requeitados”*, *“trabalhos maquiados”*, uma *“multiplicação dos papers”*. Há, ainda, o predomínio do *“tarefismo”*, em que o professor da universidade pública se torna uma *“máquina de pareceres”*, colocando em risco o sentido do trabalho. A universidade é caracterizada pelos professores como *“mercadorizada”*, o *“locus de aprendizagem de ser sozinho”*, *“balcão de atendimento”*, *“um dos poucos lugares em que você pode matar sem ser condenado e sem usar o revólver”*.

O campo científico e as relações de trabalho, conflitos e relações de poder entre os docentes – nosso objeto de estudo – pode ser caracterizado por situações de desgaste que tendem a facilitar o adoecimento do professor. Retomamos a posição de que não é possível individualizar a questão da saúde no trabalho, defendendo a necessidade de considerar sempre o binômio agente-campo.

Neste sentido, o problema de pesquisa – de que maneira se configuram os aspectos inerentes à lógica das práticas do campo científico, como as relações de poder e as disputas por reconhecimento e prestígio – foi possível de ser respondido por meio do conceito de *habitus*: à medida que integram o campo científico, os professores internalizam a lógica das práticas que, aos poucos, transforma-se em disposições para ações e reflexões neste campo. Este processo acontece em meio a tensões entre subjetividade e sociabilidade ou, dito de outra forma, entre aspirações, desejos e regras estruturadas socialmente.

Consideramos que as distintas posições na hierarquia do campo científico podem intensificar confrontos entre os docentes, uma vez que os professores, da mesma forma que os agentes de outros campos sociais, ao defenderem ou rejeitarem ideias e/ou práticas sociais, o fazem a partir de posições específicas. Não é possível desconsiderar a influência destas posições quando analisamos o conteúdo de seus discursos. Estas posições, porém, não se referem tão somente a cargos, mas às relações de poder e influência dos pesquisadores em diferentes instâncias do campo, como grupos de pesquisa, departamentos, revistas científicas e agências de fomento.

De maneira geral, nossos resultados apontaram para a existência de contradições entre trabalho, sociabilidade e subjetividade, com destaque para as experiências de autorrealização e sofrimento no trabalho, em que os professores descrevem sentimentos contraditórios de prazer e angústia, sentindo-se como *“em uma fila de devedores”* ou mesmo entrando em *“uma sinuca: tem que dar aula, tem que pesquisa, tem que produzir”*, revelando o receio de perder o sentido do trabalho. Há, também, uma forte necessidade de reconhecimento, motivada, segundo os entrevistados, pela vaidade intelectual que, no nível das relações, torna-se uma verdadeira *“fogueira das vaidades”*, além do desgaste nas relações e o distanciamento entre os professores deste programa de pós-graduação que disseram, com frequência, não saberem o que acontecia em outros departamentos por permanecerem pouco tempo na universidade.

Como estratégias de manutenção da posição no campo, algumas expressões ilustraram de maneira interessante o que ocorre neste campo empírico: *“tomar a carreira como fundamental”*, *“os caminhos são propositalmente individualizados”*, o *“esfacelamento do coletivo”* e uma *“fritada geral em quem pensa diferente”*. Outra prática mencionada diz respeito à disputa por alunos de pós-graduação e ações de *“tirar orientando do outro”*, *“ficar olhando a superprodução do outro”* e *“jogar orientando de um professor contra o outro”*.

Com relação às peculiaridades do campo empírico, destacamos a cultura corporativista, o predomínio do princípio da distinção, uma forte estrutura departamental e a situação que se configurava como importante momento de debates sobre a revisão do regimento da pós-graduação. Quanto às práticas universitárias, consideramos serem de fundamental importância a pressão para que os novatos assumam as chefias de departamento (o chamado *“batismo de fogo”*), a avaliação institucional, com destaque às avaliações por pares e os *“pareceres que expõem o colega”*, a construção de carreiras isoladas desde a graduação *“com os grupos de pesquisa, divisões e trocas de artigos”*, a relação desigual entre aposentadorias e contratações, a prática de *“esconder-se”* em algumas atividades, evitando outras de menor prestígio e/ou mais responsabilidades, a baixa participação nas reuniões (o *“esvaziamento do coletivo”*) e a existência de grupos de pesquisa inativos, que resultam em falta de orientações aos alunos e conflitos entre orientadores e orientandos.

Quanto às relações de poder, ressaltamos que a distribuição desigual do espaço físico para os grupos de pesquisa neste programa de pós-graduação é um fator que decorre de aspectos políticos do programa, expressos como *“jogo político desigual e desleal”*, *“abuso de*

poder”, práticas de *“legislar em causa própria”* e uma *“cultura de assimetria de carga docente”*. Quanto aos aspectos políticos do campo científico em geral, destacamos as relações entre a universidade e os membros dos CTC’s, em que estes *“dão as cartas e indicam às instituições como produzir”*.

Existem contradições entre o reconhecimento de que *“a CAPES somos nós”* e o estranhamento sobre as diretrizes estabelecidas por esta instituição, indicando que o uso que se faz desta expressão deve ser confrontado com o conhecimento sobre as práticas sociais.

Quanto às diferenças geracionais, não nos parece que sejam estas as responsáveis pelos conflitos na universidade, ainda que possam existir em algum grau. As diferenças existem no que diz respeito ao ritmo de trabalho e de produção e às distintas fases de carreira nas quais se encontram os professores. Nesta instituição, foram muitos os relatos de docentes da antiga geração auxiliando os novatos no que diz respeito ao trabalho e às parcerias de pesquisa. Para os docentes da geração antiga, porém, é notório que as novas gerações, com algumas exceções, estão sendo formadas com uma concepção de pesquisa diferente da sua. Por outro lado, verificamos que alguns trabalhos e atividades de menor prestígio ou que não implicam em maior visibilidade no campo e nas FAP’s, tendem a ser delegados aos novatos, de forma a conservar a posição privilegiada dos mais consagrados e criar entraves para a consolidação dos que têm trajetória inicial e/ou em desenvolvimento.

Neste sentido, a questão geracional pode ser melhor investigada em pesquisas futuras, considerando diferentes posições teóricas que acrescentem elementos culturais ou mesmo uma perspectiva de geração e de classes, desde que não sejam visões antagônicas. Esta pesquisa suscita, ainda, questões que podem se transformar em temas de investigação, ao se procurar analisar em que medida esta sociabilidade produtiva pode levar ao adocimento do professor universitário.

Acreditamos que o presente estudo contribuiu para ampliar o conhecimento sobre trabalho docente na pós-graduação, destacando aspectos importantes do cotidiano do professor e as repercussões nas relações de trabalho. Ainda que este estudo de caso não possa ser tomado de maneira generalizada, ele indica elementos importantes para se pensar sobre as mudanças nas políticas públicas de avaliação de desempenho dos pesquisadores e dos programas de pós-graduação do país.

5. Referências bibliográficas

AGUIAR, W.M.J. (org.). A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. In: _____. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2009.

BERNARDO, M. H. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia & Sociedade**, Minas Gerais, 2011. No prelo.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos professores e intensificação do trabalho na pós-graduação.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>>. Acesso em 03 de janeiro de 2013.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu – sociologia.** São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155.

_____. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: _____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992. cap. 4, p.183-202.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004a. 86 p.

_____. Um mundo à parte. In: _____. **Para uma sociologia da ciência.** Lisboa: Edições 70, 2004b. p. 51-117.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004c. 234 p.

_____. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 320 p.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 311 p.

BLANCH-RIBAS, J.M; CANTERA, L. La doble cara de la mercantilización de los servicios universitarios y hospitalarios. In: ÁLVARO, J.L. (Ed.) **Psicología Social Del Trabajo y de las Organizaciones**, Barcelona, 2009. No prelo.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **A Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília, 1997. 59 p.

CAREGNATO, R.C.A., MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso *versus* análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 15, n. 4, out-dez. 2006. p. 679-684. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17>>. Acesso em 25 nov. 2012.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set. out. nov. dez. 2003. p. 05-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em 023 de janeiro de 2013.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). **Produtividade em pesquisa**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/normas/rn_06_016_anexo1.htm>. Acesso em 25 de junho de 2012.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Avaliação da pós-graduação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/avaliacao-da-pos-graduacao>>. Acesso em 20 de junho de 2012.

COSTA, L.C. O governo FHC e reforma do Estado Brasileiro. **PESQUISA & DEBATE**, São Paulo, vol. 11, n. 1 (17), 2000. p. 49-79. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/\(17\)lucia_cortes.pdf](http://www.pucsp.br/pos/ecopol/downloads/edicoes/(17)lucia_cortes.pdf)>. Acesso em 19 de agosto de 2012.

De MEIS, L. et al. The Growing Competition in Brazilian Science: Rites of Passage, Stress and Burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, 36(9), 2003. Disponível em: < www.scielo.br/bjmbr>. Acesso em 10 de janeiro de 2013.

DUBAR, C. A socialização como incorporação dos *habitus*. In: _____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. cap. 3, p. 77-95.

_____. Para uma teoria sociológica da identidade. In: _____. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Cap. 5, p. 133-157.

FARIA, R.M. **Habitus, expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do Ensino Médio**. 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007. 334 p.

_____. **Le cout de l'excellence**. Paris: Edition du Seuil, 1991. Tradução de Maria Lucila Pinto e Silva (mimeo).

GERNET, I; DEJOURS, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: BENDASSOLLI, Pedro F.; SOBOLL, Lis Andrea P. (orgs.). **Clínicas do trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011. p.61-70.

GONÇALVES, N. G., GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu – educação para além da reprodução**. Petrópolis: Vozes, 2010. 118 p.

GONZÁLEZ. S. T.; DOMÍNGUEZ, J. F. P. El trabajador universitario: entre el malestar y la lucha. **Educación & Sociedade**, Campinas, v.30, n.107, mai./ago. 2009. p. 373-387. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/04.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2013.

GUTIERREZ, A. B. **Pierre Bourdieu: las prácticas sociales**. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1994. 96 p.

HELOANI, J. R. **Gestão e organização do trabalho no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2003.

HELOANI, J. R.; SILVA, E. P. e Gestão educacional e trabalho docente: aspectos socioinstitucionais e psicossociais dos processos de saúde-doença. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 33, mar. 2009. 207-227 p. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art14_33.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2012.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 158 p.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**. São Carlos: EdUFSCar, 2008. 176 p.

LACAZ, F. A. C. Capitalismo organizacional e trabalho - a saúde do docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.45, jan. 2010. p.51-59. Disponível em: < <http://antigo.andes.org.br/2010/revistas/Universidade%20e%20Sociedade/US45.pdf>>. Acesso em 19 jan. 2013.

LEITE, J. L. As transformações no mundo do trabalho, reforma universitária e seus rebatimentos na saúde dos docentes universitários. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n.48, jul. 2011. p.84-96. Disponível em: < <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-207803317.pdf>>. Acesso em 16 jan. 2013.

LOUZADA, R. de C. R. & SILVA FILHO, J. F. da. Formação do pesquisador e sofrimento mental: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo**. Maringá, UEM, v. 10, n. 3, 2005. p. 1-17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n3/v10n3a12.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2013.

MANCEBO, D. Subjetividade docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MANNHEIM, K. **Le Problème des générations**. Paris: Nathan, 1990. 122 p.

MILLS, C.W. Sobre o artesanato intelectual. In : _____. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed., 2009. p. 21-58.

MINAYO, M. C. S. Introdução à metodologia de pesquisa social. In: _____. **O desafio do conhecimento – pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Abrasco, 2000. p. 09-37.

NOGUEIRA, M. A. Sofrimento organizacional, democracia e gestão universitária. **Gestão Universitária**, Araraquara, p. 19-67, 2005.

NOGUEIRA, M.A., NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 126 p.

ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu – sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. 191 p.

SACRAMENTO, L. F. **A reconfiguração do campo da pós-graduação da pesquisa na universidade à luz de mudanças jurídico-políticas decorrentes das “políticas de inovação” no Brasil: o caso UFU**. 2011. 211 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

SANTOS, P. S. M. B. A aplicabilidade dos conceitos bourdieunianos de habitus e campo em uma pesquisa na área da História da Educação. **Dialogia**, São Paulo, v. 6, 2007. p. 49-54.

Disponível em:

http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/dialogia/dialogia_v6/dialogia_v6_4c20.pdf>.

Acesso em 30 ago. 2012.

SGUISSARDI, V., SILVA JÚNIOR, J. dos R **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009. 265 p.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. 341 p.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Livia M. F. (Orgs.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG (CD; ISBN: 978-85-8007-007-1), 2010.

SILVA, E. P. e, SILVA JÚNIOR, J. dos R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, número especial, ago. 2010. p. 223-238. Disponível em: <

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf>. Acesso em 05 abr. 2011.

SILVA JÚNIOR, J. dos R., KATO, F. B. G. Mundialização do capital, Reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. **Revista HISTEDBR On line**, Campinas, n. 37, mar. 2010. p. 59-71. Disponível em: <

http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37/art05_37.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo, 1979. 83 p.

6. Apêndice

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (de acordo com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar)

- 1) Você está sendo convidado para participar da pesquisa: "O campo científico e os conflitos e relações de poder no trabalho de professores de uma universidade pública".
- 2) Você foi selecionado para participar desta pesquisa por um dos seguintes critérios: ser professor com vasta experiência na universidade pública e que nela vivenciou o período precedente ao da Reforma do Estado e das reconfigurações das suas práticas; ou, por ser professor que ingressou na universidade pública entre 1996 e 2000 (período imediatamente posterior ao da Reforma do Estado); ou, por ter ingressado na universidade pública a partir de 2001 (período no qual se consolidaram as novas práticas universitárias), e sua participação não é obrigatória.
- 3) Os objetivos deste estudo são: identificar e analisar, com base em discursos de professores universitários e de elementos objetivos de suas posições hierárquicas no campo científico, as características das suas relações de trabalho e suas possíveis articulações com as disputas por reconhecimento e prestígio; identificar e analisar as relações de poder e a existência ou não de conflitos, individualismo e competitividade nas relações de trabalho entre professores antigos e os mais novos.
- 4) Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder uma entrevista (registrada com gravador) sobre a sua trajetória acadêmico-científica considerando-se as mudanças nas diretrizes da pós-graduação e sua opinião sobre as possíveis repercussões no trabalho e nas relações de trabalho na universidade.
- 5) A pesquisa poderá lhe gerar desconfortos e riscos, assim como alguns benefícios. É possível que alguma das questões da entrevista lhe gere certo desconforto ou constrangimento por se indagar sobre experiências de conflito e/ou disputa nas relações de trabalho, ou mesmo suscite emoções desagradáveis. Há também o risco das informações registradas no gravador virem a ser indevidamente acessadas e utilizadas por terceiros que não o pesquisador, de forma a lhe prejudicar pessoal ou profissionalmente. Por outro lado, espera-se que sua participação possa contribuir para que você e demais participantes possam melhor refletir sobre conflitos e relações de poder no campo científico e suas possíveis relações com a reconfiguração das práticas universitárias.
- 6) Caso você venha a sentir algum desconforto ou constrangimento diante de alguma das questões relativas a conflitos ou disputas nas relações de poder e de trabalho ou quaisquer outras, você poderá recusar-se a respondê-la(s), e responder somente as demais, ou mesmo interromper a sua entrevista. O risco de o registro (gravação) das suas falas e informações nela contidas vir a ser acessado e escutado por outra pessoa que não o pesquisador e orientador, passível de ocorrer em função da perda ou roubo do gravador ou do CD no qual será transferida a gravação, poderá ser minimizado pela alternativa do registro por escrito. Ainda assim, caso avalie que este registro possa vir a lhe ser prejudicial e também porventura ser indevidamente acessado por terceiros, você poderá desistir de conceder a entrevista. De qualquer modo, você poderá relatar fatos que gerem algum desconforto ou receio se assim quiser sem especificar pessoas, e mesmo que identifique, esclarecemos que nenhuma identidade pessoal e/ou institucional será usada nas análises dos relatos que venham a ser publicadas como resultados da pesquisa.
- 7) A alternativa ao registro de suas falas por meio de gravador seria a do registro por meio da escrita, quer seja de partes, quer seja da totalidade de seu relato.
- 8) A pesquisa será acompanhada pelo Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva que orientará a pesquisadora no sentido da minimização dos riscos e desconfortos na coleta de dados e da preservação do anonimato da instituição e dos sujeitos na publicação dos seus resultados, e será executada pela pesquisadora Carla Fabiana Graetz, que se responsabilizará pela

- coleta de dados e redação e publicação dos resultados da pesquisa de acordo com os referidos preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.
- 9) Você poderá exigir antes e durante a realização da pesquisa, quaisquer esclarecimentos que julgue necessário receber para melhor compreender os seus objetivos, assim como os desconfortos, riscos e/ou benefícios que sua participação nela possa vir a lhe gerar.
 - 10) Você terá total liberdade em recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.
 - a) "A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento".
 - b) "Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição".
 - 11) Você terá garantido e assegurado o sigilo da sua privacidade e dos dados confidenciais coletados por meio do registro com gravador (total ou parcial) ou registro escrito (se solicitado) de suas falas durante a entrevista.
 - a) "As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação."
 - b) "Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação." A pesquisadora, ao se referir eventualmente a trechos de seu relato na entrevista, na análise e publicação dos resultados da pesquisa, substituirá seus nomes por nomes fictícios ou siglas, como "professor 1", "professor 2", etc. A pesquisadora também manterá em local seguro e privado o material no qual estiver contido o registro de seu relato.
 - 12) Você não terá nenhuma despesa decorrente de sua participação na pesquisa.
 - 13) Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Carla Fabiana Graetz
Universidade Federal de São Carlos UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGE)
Rod. Washington Luiz, km 235 - CEP: 13565-905
São Carlos - SP
Caixa Postal: 676 - Fone/Fax: (16) 3351.8356
Telefone da pesquisadora: (19) 8155-9682

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565- 905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8028.

Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, 29 de maio de 2012.

Assinatura do sujeito da pesquisa (*)

ROTEIRO DE APOIO PARA AS ENTREVISTAS

1. Gostaria que você me contasse brevemente sobre a sua família, a profissão de seus pais e as influências em sua escolha profissional.
2. Conte-me sobre a sua trajetória profissional e sua escolha pela carreira acadêmica (momento de vida, influências, contexto social, época).
3. Como foi o início de sua carreira na universidade? Quando e como ingressou na universidade pública?
4. Como é o ambiente de trabalho na universidade pública? E seus relacionamentos com os colegas? Haveria diferenças entre a realidade atual e a de anos/décadas anteriores?
5. Você já vivenciou ou presenciou algum tipo de conflito entre professores? Qual teria sido o motivo e o que o caracterizou?
6. Você já recebeu apoio de colegas ao longo de sua carreira? E já ajudou colegas ao longo de sua carreira? Conte-me um pouco dessas experiências.
7. Quando você ingressou na universidade, os professores mais antigos apoiavam aqueles que estavam ingressando? E hoje, como está esta relação, em sua opinião?
8. Você desenvolve (ou desenvolveu) projetos/pesquisas em parceria com outros professores?
9. Você já presenciou situações de assédio moral no trabalho na universidade?
10. Você já assumiu cargos administrativos na universidade? Conte um pouco sobre esta experiência e as possíveis repercussões no trabalho dos professores. Houve alguma mudança em sua relação com os professores desde que (ou quando) você assumiu a nova função?
11. Enquanto estava (ou está) exercendo a função administrativa, você tomou (ou toma) decisões que interferissem (ou interferem) diretamente sobre outros professores? Que tipo de decisões?
12. Você já precisou tomar decisões no âmbito administrativo com as quais não concordasse? Como foi?
13. De maneira geral, você percebe mudanças nas relações de trabalho quando professores assumem funções administrativas?
14. Há, em sua opinião, competitividade na universidade? Ela estaria se acirrando em função das condições de trabalho e das políticas de avaliação da pós-graduação?
15. Você percebe diferenças de comportamento no ambiente de trabalho entre professores novos e antigos?
16. O que você acha das avaliações da CAPES e do CNPq? Como que elas repercutem nos trabalhos dos professores novos e antigos?
17. Você recebe ou já recebeu bolsa produtividade? Participa ou já participou de comissões de avaliação de agências de fomento à pesquisa? E de comissões de editoriais de revistas científicas? Estas participações repercutem de alguma forma no trabalho dos professores na universidade?
18. Como você classificaria o grau de dificuldade para publicações de peso em sua área de atuação? Haveria diferenças em relação a professores novos e antigos?
19. Como você percebe a busca por reconhecimento entre os docentes?
20. Como você vê a relação entre orientadores e orientandos na universidade? Há diferenças entre orientadores antigos e os mais novos?