

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

LIA BERNARDES BASILE SILVEIRA STOPA

**A INTENSIFICAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DAS
PRÁTICAS INSTITUCIONAIS INDUZIDAS PELA ATUAL
CULTURA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA
FEMEC-UFU**

SÃO CARLOS – S.P.
2011

LIA BERNARDES BASILE SILVEIRA STOPA

**A INTENSIFICAÇÃO DAS CONTRADIÇÕES DAS
PRÁTICAS INSTITUCIONAIS INDUZIDAS PELA ATUAL
CULTURA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O CASO DA
FEMEC-UFU**

Dissertação de Mestrado apresentada Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – UFSCar/ São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Trabalho e Educação

Orientador: Eduardo Pinto e Silva

SÃO CARLOS – S.P.
2011

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

S883ic

Stopa, Lia Bernardes Basile Silveira.

A intensificação das contradições das práticas institucionais induzidas pela atual cultura da universidade pública : o caso da FEMEC-UFU / Lia Bernardes Basile Silveira Stopa. -- São Carlos : UFSCar, 2011.
121 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2011.

1. Educação. 2. Reforma do estado. 3. Universidades e faculdades públicas. 4. Relação graduação-pós-graduação. 5. Produtivismo acadêmico. 6. Intensificação do trabalho. I. Título.

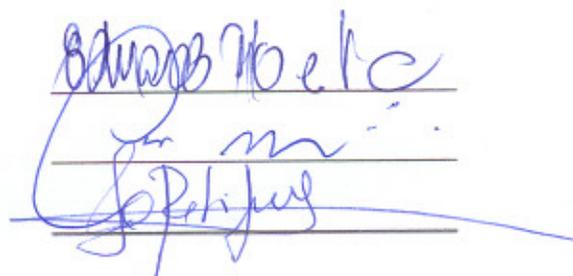
CDD: 370 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Pinto e Silva

Prof. Dr. Carlos Alberto Lucena

Prof^o Dr^o João dos Reis Silva Junior



Às minhas queridas avós e à mamãe pelos
exemplos de mulheres

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por todo apoio, que sem eles nunca teria conseguido chegar até onde cheguei.

Ao meu pai pelas correções e revisões.

Ao meu orientador pela amizade, compreensão e, claro, as valiosas e fundamentais orientações.

Aos meus queridos amigos por estarem me apoiando em minhas escolhas, mesmo estando longe agora quase todos.

Aos meus queridos irmãos, pelo apoio e compreensão.

Aos meus sobrinhos pelo amor que me doaram, mesmo ainda sem saberem, que me fez continuar seguindo em frente quando achava que não conseguiria.

Aos meus tios, família escolhida, por todo apoio.

Em especial aos amigos, Merilin, Bia, Guilherme, Vivi que acompanharam bem de perto toda a construção deste trabalho pela ajuda, orientações, revisões e pelo apoio que foram fundamentais.

A Carla e Arthur por todo acolhimento e força.

E eu pergunto aos economistas políticos, aos moralistas, se já calcularam o número de indivíduos que é forçoso condenar à miséria, ao trabalho desproporcionado, à desmoralização, à infâmia, à ignorância crapulosa, à desgraça invencível, à penúria absoluta, para produzir um rico?

Almeida Garret (1846, capítulo. 3, p.13)

RESUMO

Objetivou-se neste trabalho analisar a visão dos professores pesquisadores sobre as possíveis consequências da intensificação do trabalho na pós-graduação para ensino e demais atividades na graduação, processo este que se deu no contexto de ajuste da economia nacional à mundialização do capital e de reforma do aparelho do Estado, de forma a nortear a reconfiguração da identidade da universidade pública, com consequências para o trabalho do professor.

Para alcançar esse objetivo foram realizadas 13 entrevistas, semi-estruturadas, com os docentes da FEMEC-UFU. Esta universidade foi escolhida, dentre outros motivos, com base nos dados e análises de pesquisa realizada por Sguissardi e Silva Júnior, que redundou na publicação do livro “*O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*”, em 2009. Os dados e análises lá expostos e o fato do Curso de Pós-Graduação da FMEC apresentar nota 6, nos sugeria haver alta produtividade e intensificação do trabalho do professor. A análise das entrevistas foi feita por meio da sistematização de subtemas que emergiram da sua leitura e que tinham íntima relação com nosso objetivo e objeto de pesquisa, a saber: CAPES; intensificação do trabalho; produção técnica e científica (produtivismo acadêmico); parceria público-privado (PPP); professores novos x professores antigos; e filosofia e organização da unidade.

Com esses procedimentos ficou evidente a complexidade e as contradições existentes na relação entre as práticas universitária na graduação e pós-graduação. Nossa hipótese de pesquisa foi parcialmente corroborada pela análise dos dados. Pôde-se afirmar que há sim uma tendência, diante da atual conjuntura do trabalho do professor-engenheiro da FEMEC-UFU, de que suas atividades na pós-graduação venham a se sobrepor às da graduação. Entretanto, há docentes que, em face dessas mudanças e respaldados por uma carreira mais ou menos consolidada, preferiram deixar o programa de pós-graduação e atuar em pesquisas e na graduação de acordo com seus valores e ideais de formação, e sob prazos e tempos mais auto-administrados; ou ainda, de professor que desistiu da pós-graduação e que buscou seu reconhecimento na coordenação de um novo curso de graduação. Ademais, outro aspecto relevante foi o de que o trabalho do professor-engenheiro-pesquisador junto às empresas, quer seja ele pertencente ou não à pós-graduação – trabalho este que é induzido pelos editais, reconfiguração da universidade pública e incentivo das parcerias público-privadas, num contexto de progressiva demanda do setor produtivo e empresarial privados de conhecimentos tecnológicos - acarreta em significativo dispêndio de tempo de trabalho, e, por extensão, limita suas possibilidades de maior ou menor dedicação às atividades na graduação, e também, em alguns deles, na pós-graduação. A assunção de cargos administrativos e a participação na gestão universitária também foram apontados como fatores que dificultam tanto a participação na pós-graduação como na graduação. A imaturidade dos alunos e uma queda no seu nível de qualidade também foram considerados como fatores que tornam o trabalho na pós-graduação mais intenso senão penoso. Por fim, na visão de alguns professores, as exigências à pós-graduação, que tendem a ser naturalizadas e justificadas por alguns deles, poderiam, em algumas circunstâncias, possibilitar uma melhor sinergia entre estes dois níveis de formação, ora favorecendo melhoria dos laboratórios e aulas práticas, ora possibilitando alunos que viriam a ser importantes *inputs* às pesquisas e publicações.

Palavras chaves: Reforma do Estado; universidade pública; relação graduação-pós-graduação; produtivismo acadêmico; intensificação do trabalho.

ABSTRACT

This work has the objective to analyze the perspective of the research professors (“professores pesquisadores”) about the possible consequences of the work intensification, on the graduate level, for the teaching and other activities at the undergraduate level. Such process occurred in the context of the adjustment of the national economy to the capital mundialization, and the reform of the State apparatus. It established a north to the reconfiguration of the identity of the public universities and brought consequences for the teaching work.

To meet our objective, 13 semi-structured interviews were realized with the teaching personnel of FEMEC-UFU. This university have been chosen with basis on the data and the research analysis of Sguissard and Silva Júnior, as published in their book “*O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*” - 2009. The results presented in this book and the fact that the FMEC graduate course received grade 6 are suggestive of a high productivity as well as an intensification of the teaching work. The interviews were analyzed by a systematization of subtopics arisen from an attentive lecture. These subtopics — CAPES, work intensification, techno-scientific production (academic productivism), public-private partnership (PPP), young professors versus old professors, philosophy and organization of the teaching unity... or department... — are closely related to our objective and to our research object.

Such procedures revealed the complexity as well as the contradictions existing in the relationship between the graduate and undergraduate university practices. Our research hypothesis was partially corroborated by the analysis of the data we obtained. In view of the current conjuncture of the work of the FEMEC-UFU professor-engineer, it is possible to affirm that there is indeed a tendency that his graduate activities superimpose the activities he might develop at the undergraduate level.

However, in view of changes on the work system, some professors that already have a consolidated career have chosen to leave the graduate teaching and be active on the research work and on the undergraduate teaching. In this way, these professors believe to be to more loyal to their values and education ideals. There some professors that left the graduate work to seek recognition by working at the coordination level of a new undergraduate course.

Moreover, another aspect that appears from our study is that the work of the “professor-engineer-researcher” [in partnership with some industry] consumes most of the time that he could dedicate to his activities at the undergraduate level, and in some cases, at the graduate level. It is important to remember that such “extra-school” work is induced by public bids, reconfiguration of public universities, and the incentive of the PPP’s, in a context of increasing demand of both the productive and enterprise sectors for technological knowledge. Also, assuming administrative positions and, therefore, participating of the university administration difficult developing teaching activities in the graduate or undergraduate levels. The immaturity or the unpreparedness of students were also considered as factors that render the work at the graduate or undergraduate levels a strenuous task.

Finally, in the vision of some professors, the exigencies of the work at the graduate level tend to be considered natural and even justified. Such demands could, in some circumstances, make possible a better synergy between the two levels of education, graduate and undergraduate. The laboratories [thereby, the practical classes] could be greatly improved. Therefore, more students could be attract to the courses — it worth to remember that, after all, students are important *inputs* for the researches and publications.

Keywords: State Reform, public university, relationship undergraduate-graduate teaching; academic productivism; work intensification

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Dinter - Programas de Doutorado Interinstitucional

Fapesp - Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo

Fapemig - Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Minas Gerais

FEMEC - Faculdade de Engenharia Mecânica

FAU- Fundação de Apoio Universitário

IFES - Instituições federais de ensino superior

IES - Instituições de ensino superior

INPE - Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

NIT – Núcleo de Inovação tecnológica

ONG - Organizações Não Governamentais

REUNI - Programa de expansão e reestruturação da educação superior

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sumário

I - Introdução	3
I - A Reestruturação do Capitalismo: mundialização do capital, Reforma do Estado e precarização e intensificação do trabalho	6
1- Mundialização do capital e as transformações político-econômicas e do sistema produtivo.....	6
2- Reforma do Estado e intensificação do trabalho professor-pesquisador.....	21
III - Considerações Preliminares sobre a FEMEC- UFU, professores e sua visão sobre as implicações da intensificação do trabalho nas práticas universitárias	30
1- Universidade Federal de Uberlândia (UFU): aspectos históricos e institucionais .	30
2-Faculdade de Engenharia Mecânica (FEMEC).....	33
3-Considerações sobre as especificidades do trabalho do engenheiro-professor	34
4-Docentes Entrevistados: síntese comentadas das entrevistas com base em perfis relativamente homogêneos	35
Síntese da entrevista do professor 1	36
Síntese da Entrevista do Professor 3	38
Síntese da entrevista Professor 5	39
Síntese da entrevista do Professor 9	42
Síntese da entrevista de Professor 12	44
Síntese da entrevista do Professor 2	48
Síntese da entrevista do professor 4	50
Síntese da entrevista do Professor 8	53
Síntese da entrevista professor 11	55
Síntese da entrevista professor 13	57
Síntese da entrevista Professor 6	62
Síntese da entrevista Professor 7	64
Síntese da entrevista do Professor 10	65
5 - Síntese dos subtemas suscitados pelo tema central das entrevistas	69
a - O tema graduação-pós-graduação	70
b- CAPES	73
c-Intensificação do Trabalho	77
d-Produção técnica e científica: produtivismo acadêmico	81
e- Parceria público-privada.....	85
f- Professores novos x professores antigos.....	87
g- Filosofia e organização da Unidade (FEMEC)	88
IV - As contraditórias e indissociáveis relações entre as práticas universitárias na graduação e pós-graduação.....	92

V - Considerações finais.....	116
VI - Referências bibliográficas.....	120

I - Introdução

Objetivou-se neste trabalho analisar a visão de professores pesquisadores sobre as possíveis consequências da intensificação do trabalho na pós-graduação para o ensino e demais atividades na graduação.

A análise fundamentou-se em 13 entrevistas feitas com professores da Faculdade de Engenharia Mecânica (FEMEC) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Dado o objetivo do trabalho, formulamos perguntas que versaram sobre como eles entendiam as mudanças nas práticas universitárias, da graduação e pós-graduação, com base no pressuposto da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico.

Para as análises dos conteúdos das entrevistas organizamos os subtemas e proposições surgidos e reiterados nas entrevistas a partir da problematização do objeto de pesquisa — as relações entre as práticas universitárias da graduação e a pós-graduação diante do contexto de reestruturação e reconfiguração das universidades sob os princípios da reforma do Estado.

A escolha de um curso de Engenharia como campo de análise foi motivada, dentre outros fatores, pela minha convivência com alunos dos mais variados cursos de graduação em Engenharia (USP e UFSCar) durante a minha graduação. Em seus relatos/reclamações havia sempre a questão de que um bom professor, comprometido e interessado com ensino de graduação, era exceção. Segundo meus colegas, havia muitos casos de professores que priorizavam a pós-graduação, a pesquisa, as publicações e atividades junto a empresas, e que, não raramente, deixavam sob a responsabilidade de seus orientandos as suas aulas na graduação, em alguns casos durante o semestre todo.

Além do motivo pessoal acima indicado, que me causava inquietação e questionamentos, a decisão pelo curso de Engenharia na UFU foi influenciada pelo trabalho realizado pelos professores João dos Reis Silva Junior e Valdemar Sguissardi (*“O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico”*), no qual se evidenciou que a UFU, dentre as outras universidades por eles pesquisadas - UFES, UFF, UFJF, UFMG, UNIFESP e UNIRIO - serviria como privilegiado campo de pesquisa, pois nela havia sido constatado significativo aumento dos cursos de pós-graduação e de matrículas na graduação e pós-graduação, o que acarretava em intensificação do trabalho do professor pesquisador. Na UFU se verificou, no período de 1995-2005, um aumento de 22,2% dos cursos de graduação presencial, 214,3% dos cursos de mestrado e de 400% dos cursos de doutorado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.94). No mesmo período houve expansão de 35% de matrículas nos cursos de graduação e 423% de matrículas nos cursos de pós-graduação (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.97). Paralelamente a tais crescimentos, verificou-se uma redução de 49% do número de técnicos administrativos, o que em tese implicava em maior acúmulo de tarefas administrativas para os professores. A

contratação de professores, que apresentou evolução de 19,4% no caso do professor dedicação exclusiva 40h, ocorreu em proporção abaixo do crescimento de cursos e de vagas, de modo que a relação professor-aluno saltou de 11/1 em 1995, para 18/1 em 2005, perfazendo aumento de 64% (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.113, p.107, p.125).¹

A nossa hipótese era a de que, diante da reestruturação do sistema CAPES de avaliação e do aumento do número de exigências a serem cumpridas, principalmente no que se refere à pós-graduação, os docentes seriam induzidos a se dedicar mais à pós-graduação do que à graduação, comprometendo assim a articulação entre ensino, pesquisa e extensão.² Sendo assim, uma questão norteou as entrevistas com os docentes: quais seriam as consequências da intensificação do trabalho na pós-graduação e das reconfigurações da universidade para o trabalho docente na graduação?

O primeiro capítulo, intitulado “A Reestruturação do Capitalismo: Mundialização do Capital, Reforma do Estado e Precarização e Intensificação do Trabalho”, trata das implicações da reestruturação política e econômica do sistema capitalista, ocorridas a partir da década de 1970, para o mundo do trabalho. Discute-se como essas mudanças na lógica econômica nortearam a Reforma do Estado brasileiro na década de 1990, assim como as consequências desta para a reforma da educação superior, reconfiguração da identidade da universidade pública e, mais especificamente, para o trabalho do professor-pesquisador.

Na primeira parte do segundo capítulo foram expostos dados históricos da UFU e da Faculdade de Engenharia Mecânica (FEMEC). Foram também considerados alguns aspectos relativos às especificidades do trabalho do engenheiro-professor. Na sequência foram apresentados, com base em agrupamentos relativamente homogêneos de perfis/visão dos professores sobre o tema/objeto da pesquisa, dados sintéticos e relevantes obtidos nas entrevistas semi-estruturadas com eles realizadas. Com base nas entrevistas listamos uma série de subtemas relacionados ao tema central (relações entre práticas universitárias na graduação e pós-graduação), que foram considerados, didaticamente, em suas especificidades. Os subtemas listados foram os seguintes:

¹ Vale destacar que as porcentagens são dados relativos e que sua maior ou menor expressão depende de aspectos históricos e do patamar inicial dos dados absolutos. No caso da UFU, o aumento de 400% do Doutorado (1995-2005) se deu pois em 1995 havia somente 2 cursos de doutorado e, em 2005, já se perfazia um total de 10 cursos. Há outras instituições analisadas por Sguissard e Silva Junior (2009) que apresentam porcentagens menores, mas cujos números absolutos sugerem poder haver crescimento ainda mais significativo (ex: UFMG, que saltou de 26 cursos de Doutorado em 1995 para 48 cursos de Doutorado em 2005). De qualquer forma, a FEMEC-UFU, dado seu histórico e excelente avaliação de pós-graduação (nota 7), que sugere a necessidade de dedicação intensa de trabalho, se constitui como privilegiado campo empírico para análise do problema relativo ao nosso objeto de pesquisa.

² Como se verá no capítulo 3, a análise das entrevistas e dos conteúdos abordados revelou que havia certa linearidade da hipótese, que embora tenha sido parcialmente corroborada, envolvia aspectos contraditórios e uma complexidade maior dos fatores co-relacionados à maior ou menor implicação dos professores com as atividades na graduação em relação ao que inicialmente havíamos suposto.

CAPES; intensificação do trabalho; produção técnica e científica (produtivismo acadêmico); parceria público-privado (PPP); professores novos x professores antigos; e filosofia e organização da unidade.

No terceiro capítulo aprofundamos as análises preliminares dos subtemas listados com base na leitura e sistematização dos dados das entrevistas, articulando-as em torno de nosso objeto de investigação: a relação entre a intensificação do trabalho na pós-graduação e as suas possíveis implicações para as atividades na graduação, na visão dos professores.

I - A Reestruturação do Capitalismo: mundialização do capital, Reforma do Estado e precarização e intensificação do trabalho

O problema atual não é apenas o da constituição de “periferia precária”, mas também o da “desestabilização dos estáveis”. (...) Não há nada de “marginal” nessa dinâmica. Assim como o pauperismo do século XIX estava inserido no coração da dinâmica da primeira industrialização, também a precarização do trabalho é um processo central, comandado pelas novas exigências tecnológicas-econômicas da evolução do capitalismo moderno (Castel, 1998,p.526).

1- Mundialização do capital e as transformações político-econômicas e do sistema produtivo

Neste capítulo iremos discutir as transformações político-econômicas do sistema capitalista no final do século XX, de modo a relacionar a reestruturação do sistema capitalista à mundialização do capital, à reconfiguração do Estado e às mudanças no sistema produtivo. Consideramos que estas transformações acarretaram um processo de precarização social e do trabalho. Discutiremos também a reforma do Estado brasileiro e levantaremos algumas hipóteses sobre as conseqüências para o ensino superior nas universidades federais, buscando apontar para possíveis reflexos para o trabalho dos professores pesquisadores.

A necessidade de reestruturações políticas e econômicas do sistema capitalista se reitera historicamente em função de contradições intrínsecas ao modo de produção, notadamente concretizadas em crises econômicas e de superprodução. Marx (1844) denominou este fenômeno de crises cíclicas do capitalismo, pois esse modo de produção tem como pressuposto básico para o seu funcionamento a busca constante de crescimento, o desenvolvimento das forças produtivas e a manutenção das taxas de lucros³. Para isso utiliza-se da criação do uso de novas tecnologias e modelos organizacionais, fatores que acabam por intensificar e precarizar o trabalho, que é uma das fontes principais de extração de mais-valia. Foi levando em conta os aspectos acima, as transformações político-econômicas, o contexto de ajuste planetário das

³ A lógica da acumulação e do desenvolvimento das forças produtivas implicam em uma tendência de queda da taxa de lucratividade e em crises de superprodução, recessão econômica e desemprego (Marx, O Capital, livro IV).

economias nacionais à mundialização do capital e ao processos de reconfiguração dos paradigmas do Estado que buscamos compreender as mudanças nas instituições e práticas universitárias e o nosso objeto e problema de pesquisa.

O argumento marxista é, por conseguinte, que a tendência de superacumulação nunca pode ser eliminada sob o capitalismo. Trata-se de um interminável e eterno problema de todo modo capitalista de produção. A única questão, portanto, é como exprimir, conter, absorver ou administrar essa tendência de maneira que não ameacem a ordem social capitalista (HARVEY, 1998, p.170) (grifos nossos).

O sistema capitalista e o seu desenvolvimento se mostram contraditórios, pois na medida em que ocorre um constante investimento em novas tecnologias e novos modelos organizacionais, diminui-se a necessidade de mão-de-obra para o trabalho, ou seja, há aumento do trabalho morto — máquinas — e diminuição do trabalho vivo, este o gerador de valor do qual é extraída, pelo capital, a mais-valia.

Essas contradições tornam-se evidentes de tempos em tempos ocasionando crises, pois há uma grande expansão da produção, e, em contrapartida, uma diminuição do poder de consumo da população. Dizemos que são crises de superprodução que limitam o mais espaço para o reinvestimento de capital, uma vez que não há respaldo no poder aquisitivo da maior parte do mercado consumidor. Deve-se lembrar de que o investimento de capital na atividade produtiva é responsável e necessário para a manutenção da extração das taxas de mais-valia.

Após um período de grande expansão, o sistema capitalista estruturado no modelo fordista, que durou do pós-guerra de 1945 ao princípio da década de 1970, entrou em uma das suas maiores crises de superprodução. Em meados da década de 60, o modelo fordista já apresentava sinais de que entraria em crise. Nesta época, a recuperação da Europa Ocidental e do Japão já havia se realizado, fazendo com que essas regiões, juntamente com os países recém-industrializados, se consolidassem como fortes competidores no mercado mundial. Nas décadas anteriores, os E.U.A. havia sido a potência industrial e hegemônica. Porém, diante da competição acirrada com o Japão e os países europeus, enfraqueceu-se a hegemonia e modelo fordista norte-americano.

A crise de 1973-1975 derivou em parte de um confronto com a rigidez acumulada de práticas e políticas de governo implantadas no período fordista-keynesiano. As políticas keynesianas tinham se mostrado

inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava. Como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado de bem - estar social e do salário social (HARVEY, 1998, p.157) (grifos nossos).

O ano de 1973, segundo Harvey (1998), pode ser considerado o marco da passagem do capitalismo industrial para o capitalismo financeiro. Este ano ficou marcado pela crise mundial do petróleo, que ocorreu, dentre outros fatores, pelo embargo árabe às exportações para o ocidente e a alta dos preços proposta pela OPEP. Como a matriz energética ficou profundamente comprometida, acarretando graves consequências para as economias que já estavam abaladas, os empresários tiveram de buscar meios de economizar energia através de inovações tecnológicas e organizacionais. Além desse fato, devemos apontar o fim do acordo de Bretton Woods,⁴ com a adoção de uma política cambial flexível.

Nesta época, já era claro que o modelo fordista keynesiano não era mais capaz de controlar as contradições inerentes ao sistema capitalista. Assim, podemos apontar que a crise do petróleo tirou o mundo de um profundo processo de recessão (HARVEY, 1998) e estagnação da produção de bens, para viver um uma nova era de reestruturação econômica e de reajustes sociais e políticos. Rigidez é a palavra que pode explicar os entraves que deveriam ser superados, a fim de que o capitalismo voltasse a se estruturar e a crescer:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas com a rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (...). A rigidez dos compromissos do Estado foi se intensificando à medida que programas de assistência (seguridade social, direitos de pensão, etc.) aumentavam sob pressão para manter a legitimidade num momento em que a rigidez na produção restringia expansões da base fiscal para gastos públicos (HARVEY, 1998, p.135-136).

As mudanças político-econômicas e a necessidade de restabelecer o equilíbrio no sistema capitalista e a flexibilidade desejada era possibilitada pela política monetária, por meio do qual o Estado tinha o poder de imprimir moedas na quantidade necessária

⁴ O acordo de Bretton Woods estabeleceu em julho de 1944 as regras de gerenciamento econômico internacional, para as relações comerciais e financeiras entre os países mais industrializados do mundo

para tentar manter a economia estável. Contudo, essa política terminou por gerar uma inflação incontrolável que suplantou os alguns dos benefícios alcançados no período da grande expansão fordista do pós-guerra.

O colapso do modelo fordista-keynesiano acabou por colocar o poder de coordenação do mercado sob a responsabilidade do capital financeiro, mudando assim o equilíbrio das forças em ação no capitalismo global.

O Estado deve manter suas proteções por meio de uma ação contínua. Se o Estado se retira, é o próprio vínculo social que corre o risco de se decompor. O indivíduo encontra-se, então, em contato imediato com a lógica da sociedade salarial entregue a si mesma que dissolveu, juntamente com as solidariedades concretas, os grandes atores coletivos cujo antagonismo cimentava a unidade da sociedade (CASTEL, 1998, p. 509) (grifos nossos).

Necessitava-se uma mudança estrutural e política no sistema capitalista. E esta, quando se deu, transformou não só a maneira de conceber os meios de produção como também a vida social. Assim, o trabalho, que é uma categoria central na vida dos homens, passou por profundas transformações. Também passou-se a adotar políticas que enxugassem os gastos estatais, ou seja, o Estado deixou de ter seu foco de investimento nos serviços de seguridade social. Foi com base nesse pressuposto de diminuir os gastos, que se iniciou na Inglaterra (Tatcher) e nos EUA (Reagen) a reconfiguração do Estado e a concretização das políticas neoliberais. No caso do Brasil, a Reforma do Estado se daria somente cerca de dez anos depois, em meados de 1990.

Segundo Harvey (1998), as estratégias utilizadas pela a acumulação flexível para o restabelecimento do sistema capitalista foram o uso da recombinação simples das duas formas de obtenção de lucro, ou seja, a mais-valia relativa e a mais-valia absoluta. A primeira orienta-se por uma mudança organizacional e tecnológica, e visa abaixar os custos da produção de bens. A segunda pauta-se na extensão da jornada de trabalho, todavia sem alteração nos salários, mantendo-os no nível necessário para reprodução do trabalhador. Essa intensificação e extensificação do trabalho chegaria à universidade? Em que medida poderíamos considerar que a não contratação de docentes para reposição dos que vão se aposentando e as novas determinações das agências de fomento à pesquisa podem ser consideradas uma de suas expressões? As pesquisas com base nas parcerias com as empresas poderão ser consideradas como parte das estratégias de reversão de quedas das taxas de lucratividade? Eis algumas questões que podem se

relacionar a intensificação do trabalho e implicações nas atividades dos professores na graduação, ou seja, ao nosso objeto de investigação.

Vale ainda apontar que o sistema produtivo, antes da reestruturação da década de 1970, era baseado no modelo de produção fordista. Este modelo tem 1914 como ano inicial simbólico, quando Henry Ford implantou nas fábricas de montagem de automóveis a jornada de trabalho de oito horas, com o recebimento de cinco dólares para cada trabalhador pelo serviço prestado.

Substancialmente, Ford não inovou as tendências tecnológicas já estabelecidas desde o século XIX, também não fez mais que racionalizar antigas tecnologias produtivas baseadas em uma divisão detalhada do processo de produção. O que ele inaugurou foram os postos fixos para cada trabalhador, ou seja, o trabalhador não tinha que se movimentar até as peças, mas essas vinham até ele através da esteira móvel. Com isso a produtividade teve um grande aumento. As ideias de uma minuciosa divisão do trabalho são de autoria de Taylor em seu famoso e influente tratado que discutia como a produtividade poderia ser aumentada em grandes proporções, através de um rigoroso controle dos tempos e dos movimentos — estes deveriam ser divididos e estudados a fim de se conseguir o melhor rendimento de cada trabalhador.

O modelo fordista também se baseou nas ideias de Taylor no que tange ao aspecto administrativo empresarial. Este se baseava em numa estrutura em que gerência, concepção, controle e execução deviam trabalhar separadamente, ou seja, a hierarquia social e de tarefas era muito bem definidas e rigidamente controladas. As ideias de Taylor sobre a administração também eram utilizadas na administração Estatal.

O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo em massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 1998, p.122) (grifos nossos).

Ford acreditava que uma nova sociedade, e conseqüentemente um novo trabalhador, poderia ser criada com um regime adequado ao poder corporativo. No seu dia de oito horas de trabalho a cinco dólares, o trabalhador deveria aprender a administrar seus ganhos e a se disciplinar não apenas para e no trabalho, mas também nos momentos de lazer e principalmente no consumo, uma vez que a produção crescia a largos passos. A crença de Ford no poder corporativo de regulamentação da economia

era tamanha, que no início da grande depressão este aumentou os salários de seus funcionários a fim de fazer girar a demanda. Contudo, esse plano não atingiu os resultados esperados fazendo com que Ford tivesse que demitir alguns funcionários, além diminuir os salários.

A crise da década de 30 ficou conhecida como a Grande Depressão, e foi sanada com a adoção de políticas estatais intervencionistas na economia. No caso dos Estados Unidos, o New Deal de Roosevelt foi a política que salvou o capitalismo norte americano. Roosevelt, com uma política de Estado, fez o que Ford tentou fazer individualmente. Depois da Grande Depressão, a intervenção estatal se tornou política comum e necessária para países capitalistas, e estas medidas protecionistas e populistas é que deram sustentabilidade ao fordismo durante um longo período.

As medidas intervencionistas estatais estavam baseadas nas ideias do economista Keynes. Este buscava chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e de poderes estatais que conseguissem estabilizar o capitalismo, e com isso afastar os ideais socialistas que rondavam o Ocidente.

As fábricas baseadas no modelo fordista eram de grande porte, pois o maquinário era grandioso e a produção era em larga escala e homogeneizada. Os custos para a manutenção das fábricas eram bastante elevados tanto em termos das máquinas necessárias para o processo de produção quanto em relação aos encargos pagos aos trabalhadores e ao Estado.

O Estado baseado no ideário keynesiano era de suma importância para manutenção e expansão do sistema capitalista com a estrutura fordista, já que, como apontamos, as estruturas fabris eram extremamente onerosas. Estas necessitavam que o Estado fosse regulador, garantindo a estabilidade econômica e política, assumindo assim uma grande variedade de obrigações sociais para com sociedade. As indústrias precisavam da garantia de que haveria o escoamento da produção, ou seja, que a demanda e poder aquisitivo de consumo não fossem cessar.

A manutenção do quase-pleno-emprego e dos benefícios sociais era relativamente assegurada, uma vez que, durante o período de crescimento, havia maior número de contratados relativo aos demitidos. Quando esse quadro inverte, e passa haver uma maioria de desempregados, o Estado entra em crise. “O caso do desemprego revela o calcanhar-de-aquiles do Estado social dos anos de crescimento” (CASTEL, 1998, p. 511). O quadro do desemprego e de recessão se relaciona às contradições do capitalismo e às crises cíclicas referidas em nossas considerações iniciais.

O modelo Keynesiano garantia aos trabalhadores direitos em relação às condições de trabalho e sobre o regime de contratação, o que lhes dava maior segurança ou proteção social. Durante esse período os trabalhadores podiam usufruir de diversos serviços sociais mantidos pelo Estado, tais como saúde e educação.

Segundo (HARVEY, 1998, p.129) essa organização das fábricas trazia grandes contradições para o sistema capitalista;

O acúmulo de trabalhadores em fábricas de larga escala sempre trazia, no entanto, a ameaça de uma organização trabalhista mais forte e do aumento do poder da classe trabalhadora – daí a importância do ataque político a elementos radicais do movimento operário depois de 1945.

A transição para o capitalismo financeiro, ou regime de acumulação flexível, modificou drasticamente as formas institucionais e organizacionais, passando a empregar tecnologias de última geração para aperfeiçoar os tempos e os espaços de trabalho, assim como se demandou a reconfiguração do Estado. E como tais mudanças se refletiriam nas universidades e no trabalho do professor? Esta questão é a que nos inquieta e que se deriva da discussão que aqui fazemos das transformações do capitalismo.

Nesse quadro das grandes modificações tecnológicas e organizacionais, os trabalhadores viram seus direitos históricos serem solapados pelo fantasma do desemprego estrutural e por regimes de contratação precarizados e intensificados, como também viram ser sucateado e até eliminados alguns serviços que eram prestados pelo Estado.

Além das mudanças estruturais, outro fator que contribuiu para aumentar as desregulações das leis trabalhistas foi o desmoronamento, no leste europeu, do chamado “bloco socialista”. Isto permitiu ao grande capital reestruturar as relações de trabalho, pois não havia mais justificativas para temer uma revolta dos trabalhadores com base nos pressupostos marxianos. Dizia-se ser o fim da história, sobretudo depois da queda do mundo de Berlim — marca do fim do socialismo real que abriu uma crise de dimensões nunca vistas anteriormente no sindicalismo.

Essas transformações, presentes ou em curso, em maior ou menor escala, dependendo de inúmeras condições econômicas, sociais, políticas, culturais etc., dos diversos países onde são vivenciadas, afetam diretamente o operariado industrial tradicional, acarretando

metamorfoses no **ser** do trabalho. A crise atinge também intensamente, como se evidencia, o universo da consciência, da subjetividade do trabalho, das suas formas de representação. Os sindicatos estão aturdidos e exercitando uma prática que raramente foi tão defensiva. Distanciam-se crescentemente do **sindicalismo e dos movimentos sociais classista** dos anos 60/70, que propugnavam pelo **controle social** da produção, aderindo ao acrítico **sindicalismo de participação** e de negociação, que em geral aceita a ordem do capital e do mercado, só questionando aspectos fenomênicos desta mesma ordem (ANTUNES, 2006, p.42-43) (grifos no original).

Por conta disso, Robert Castel (1998) argumenta que o desemprego não deve ser tratado como um “problema social”, mas que deve ser entendido como uma “questão social”, uma vez que milhares de trabalhadores não conseguirão retornar ou entrar no mercado de trabalho, e as garantias e direitos de outrora não serão mais oferecidos.

A crise que assolou as economias dos países na década de 1970 está relacionada com a contradição que se tornou manifesta entre elementos inerentes ao capitalismo que, de acordo com Harvey (1998), são três, a saber; a direção para o crescimento, as inovações tecnológicas e organizacionais e a expropriação do trabalho vivo.

As taxas de lucros dos capitalistas caíram de maneira assustadora durante esse período, tornando necessária a reestruturação da maneira de pensar o trabalhador, o consumidor, o sistema produtivo e o Estado, para que assim, o capitalismo voltasse a se desenvolver. Nesse contexto, o trabalho imaterial, como o dos docentes universitários, passa a também a ser visto como uma fonte de extração de mais-valia a qual se dá por uma série de complexas mediações jurídicas, políticas e institucionais, notadamente pelas parcerias entre o setor público e o privado delas derivadas. Tal não significa, porém, uma transformação da lógica capitalista:

A lógica da produção capitalista, contudo, não se altera. A ampliação desta participação relativa do trabalho intelectual – ciência e tecnologia aplicadas à produção – na criação do valor, significa, antes, a potencialização do trabalho vivo no processo produtivo, mas não sua eliminação. Segundo ANTUNES (2003, p. 129), **a ciência e a tecnologia**, por isso, não podem ser entendidas como forças produtivas senão **enquanto auxiliares – como “potência constituída” – ao trabalho vivo (que é a “potência constituinte”) no processo de criação da mais-valia, intrínseca ao modo de produção capitalista**. Processo que se traduz numa maior imbricação entre os trabalhos de caráter material e imaterial, subordinados, no entanto, à lógica do capital e à “regência do fetichismo da mercadoria” (MINTO, 2004, p.6) (grifos nossos).

É nesse contexto que o sistema toyotista de produção alcança cada vez mais espaço, visto que a lógica que o sustenta reformularia as bases produtivas, flexibilizando-as, o que faria com que a economia voltasse a crescer, recuperando, assim, as taxas de lucro dos investidores. O modelo toyotista teve origem na era pós-45 no Japão, dentro da fábrica da Toyota, tendo como característica a produção vinculada à demanda, sendo esta bem variada e produzida pelo trabalho em equipe, e sem rígidas especificidades de funções.

A estrutura produtiva foi reformulada visando solucionar os problemas da rigidez produtiva que norteava o fordismo, e que acabou por culminar na crise da década de 1970. Através deste modelo que flexibiliza os processos de trabalho, o mercado de trabalho, os padrões de consumo, bem como a produção, visava-se a recuperação das taxas de lucro. Para isso utilizam-se novos parâmetros de produção, renova-se o modo de fornecimento dos serviços financeiros, buscam-se novos mercados para investimento e consumo, e há um alto investimento para a inovação do setor comercial e de serviços.

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre os setores quanto regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (HARVEY, 1998, p. 140).

A diminuição do tamanho das fábricas, a sua verticalização, a transferência das sedes, assim como a prática de subcontratações, tiveram como consequência a diminuição do número de trabalhadores, o que enfraqueceu o poder reivindicatório desta classe.

Em razão das mudanças no sistema produtivo e na ideologia dominante, o movimento sindicalista sofreu fortes transformações. Estas foram desde uma grande diminuição na taxa de sindicalizados e do aumento do fosso entre trabalhadores estáveis e precários, até uma mudança da percepção de luta, visto que muitos passam a não se enxergarem com membros da mesma classe, e muitas vezes acabam se colocando em lados opostos.

Os equipamentos evoluíram de modo que a lógica organizacional também se transformou, passando a operar com estoques reduzidos e pequenos lotes de produção,

graças ao sistema “just-in-time”. Desta forma, o tempo de giro da produção foi muito acelerado.

A parceria das empresas com as universidades se constituiria a partir destas transformações do sistema capitalista e do Estado. Estaria o docente cada vez mais atrelado à necessidade do mercado? Consideramos que em tal processo estaria se concretizando um aumento da carga de trabalho do docente. O tempo de pesquisa estaria sendo induzido a corresponder ao tempo da economia e do mercado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Em consequência, o professor teria que adequar-se à esses tempos para satisfazer as necessidades do mercado e também as suas necessidades de verba para a realização de trabalho de pesquisa.

Para os trabalhadores de modo geral, o toyotismo significava a necessidade constante de requalificação, a fim de atenderem às novas exigências do mercado produtivo, o que resultava na intensificação do trabalho para uns e a precarização e ou o desemprego para outros.

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação. **Diante da forte volatilidade do mercado**, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, **os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.** É difícil esboçar um quadro geral claro, visto que o propósito **dessa flexibilidade é satisfazer as necessidades com frequência muito específicas de cada empresa** (HARVEY, 1998, p. 143) (grifos nossos).

O mercado de trabalho tornou-se muito heterogêneo com o advento do toyotismo, passando a existir diversos tipos de contratos e regimes de trabalho, juntamente com a entrada de outros grupos para o mercado, como as mulheres e os negros. Contudo, a entrada mais significativa destes grupos se dá, na maioria dos casos, em trabalhos precários.

A classe trabalhadora, como já apontamos, fragmentou-se e deixou de se caracterizar como uma unidade na luta entre capital e trabalho.

De um lado, temos os trabalhadores que intensificaram sua jornada, podendo esta intensificação ocorrer em alguns períodos de maior demanda, compensada em períodos de baixa; estes trabalhadores assumiram diversas funções, o que teve como consequência o aumento do tempo de trabalho. Em geral, mantiveram um vínculo empregatício de menor instabilidade. Do outro lado, temos a maioria dos trabalhadores

que trabalham em regimes e que tem contratos de trabalhos precários. Neste grupo, incluímos os terceirizados, os subcontratados e os temporários. Estes são contratados sem nenhum tipo de benefício social e com salários baixos. Muitas vezes, as condições de trabalho são insalubres, chegando ao grau de desumanidade.

A condensação do espaço das fábricas não foi o único tipo de mudança estrutural ocorrida a partir deste período. E isto por que muitas empresas, passado um período de grande competição, se viram impelidas a buscar parcerias através das fusões, buscando manter a capacidade de competição em um mercado extremamente voraz e volátil.

Ao mesmo tempo, quando se discute as mudanças no mundo trabalho, não podemos deixar de mencionar que nem todas as fábricas entraram na lógica de produção japonesa. O fordismo continuou presente nos locais nos quais se manteve lucrativo para o grande capital, particularmente quando se utilizava da mão-de-obra barata dos países de terceiro mundo. Do mesmo modo, devemos apontar uma volta, mais expressiva, da utilização de sistemas de produções ligados ao ambiente doméstico e artesanal, no qual prevalecem as relações patriarcais e paternalistas. Estas se dão em pequenas empresas que, nesse momento da história, deixam de serem apêndices para terem um lugar acertado no sistema produtivo. “A diversidade e a descontinuidade das formas de emprego estão em vias de suplantar o paradigma do emprego homogêneo e estável”. (CASTEL, 1998, p. 516).

Harvey (1998) argumenta que uma das grandes vantagens do reaparecimento desses pequenos negócios domésticos para a regulação do sistema produtivo é que é dificultada a organização dos membros como classe trabalhadora, pois a relação que prevalece nestes tipos de organizações não é a contraditória luta entre o capital e o trabalho, mas sim uma relação de cunho mais sentimental e confuso dos conflitos inter e intra familiares na luta pelo poder. Lutar contra a exploração e o abuso do trabalho praticado por um capitalista é bem diferente que lutar contra a exploração exercida por algum membro da família ou comunidade.

Parece perfeitamente viável que no sistema de acumulação flexível regimes de trabalho alternativos e distintos possam coexistir, no mesmo espaço social, de uma maneira que possibilite aos investidores capitalistas escolherem livremente entre eles.

O mesmo molde de camisa pode ser produzido por fábricas de larga escala na Índia, pelo sistema cooperativo da “Terceira Itália”, por exploradores em Nova Iorque e Londres ou por sistemas de trabalho familiar em Hog Kong. **O ecletismo nas práticas de trabalho parece**

quase tão marcado, em nosso tempo, quanto o ecletismo das filosofias e gostos pós-modernos (HARVEY, 1998, p.175) (Grifos nossos).

As mudanças no mercado não foram apenas no setor produtivo. Após a década de 1970, o chamado setor de serviços teve uma elevação substancial no número de contratações. Pode-se atribuir essa elevação ao aumento dos investimentos no setor de serviços, que passou a trabalhar com um tipo mercadoria que pode ser consumida muito mais rapidamente, corroborando com a lógica flexível vigente.

Todas essas mudanças estruturais no mundo do trabalho que levaram à dispersão geográfica do capital e que se baseiam em respostas flexíveis à demanda, poderiam acabar nos dando a ideia de que o mercado estaria desorganizado. Contudo, Harvey (1998) afirma o contrário, apontando dois pontos do desenvolvimento, que segundo sua análise, foram de grande importância para um tipo de organização mais coesa e centralizada.

O primeiro desenvolvimento que o autor utiliza como argumento para fundamentar sua posição versa sobre o acesso e o controle das informações, assim como a análise de dados de modo instantâneo — com isto, a informação passa ser uma mercadoria altamente valorizada. O segundo desenvolvimento que o autor menciona é a completa reorganização do sistema financeiro, e o da emergência de poderes grandiosos responsáveis pela coordenação financeira.

A estrutura desse sistema financeiro global alcançou tal grau de complexidade que ultrapassa a compreensão da maioria das pessoas. As fronteiras entre funções distintas como bancos, corretoras, serviços financeiros, financiamento habitacional, crédito ao consumidor etc. tornaram-se cada vez mais porosas, ao mesmo tempo que novos mercados futuros de mercadorias, de ações, de moedas ou de dívidas surgiram em toda parte, introduzindo o tempo futuro no tempo presente de maneira estarrecedora. **O uso de computadores e as comunicações eletrônicas acentuaram a significação da coordenação internacional instantânea de fluxos financeiros** (HARVEY, 1998, p.153,154) (grifos nossos).

A aceleração dos meios produtivos levou à aceleração também dos meios de troca e de consumo. Um dos fatores facilitadores desse fenômeno foi o grande desenvolvimento dos sistemas de comunicação e de transportes — houve uma racionalização do sistema de distribuição dando maior velocidade para a circulação das

mercadorias. As inovações nos sistemas bancários também contribuíram para esta aceleração, com o uso do dinheiro de plástico (cartões) e sistemas eletrônicos que poderiam ser acessados a qualquer momento pela internet ou telefone.

A aceleração da produção e da necessidade de consumir os mais diversos tipos de serviços obteve relativo respaldo no mercado consumidor e nas necessidades de inovações tecnológicas presente no setor produtivo e de serviços.

A velocidade das mudanças das técnicas de produção, dos produtos e também dos valores sociais e ideologias é tal que se torna difícil assimilá-las. As mais diversas mercadorias passam a ser pensadas visando um consumo imediato ou de curto prazo. Essa transformação na lógica de produção e consumo traz grandes implicações para os trabalhadores, e de modo mais genérico, para a vida em sociedade. A forma de se pensar, agir e de sentir, segundo Harvey (1998), é profundamente influenciada pela condição pós-moderna, na qual os conceitos de efemeridade, volatilidade, descartabilidade, simbologia e manipulação, podem nos explicar muito sobre o tempo em que vivemos. A cultura da inovação, presente nas áreas de Ciência & Tecnologia nas universidades, pode ser considerada uma das expressões das reiteradas práticas de mudanças que caracterizam o cotidiano da era de acumulação flexível e da compressão espaço-tempo.

Por intermédio desses mecanismos (altamente eficazes da perspectiva da aceleração do giro de bens de consumo), as pessoas foram forçadas a lidar com a descartabilidade, a novidade e as perspectivas de obsolescência instantânea. “Em comparação com uma sociedade que se transforma com menos rapidez, hoje fluem mais situações em qualquer intervalo de tempo dado – e isso implica profundas mudanças na psicologia humana”. Essa efemeridade sugere Toffler, cria uma “temporiedade na estrutura dos sistemas públicos e pessoais”. **Que fornece um contexto para a “quebra do consenso” e para diversificação de valores em uma sociedade em vias de fragmentação** (HARVEY, 1998, p.258-259) (grifos nossos).

Neste contexto, para o empresário se manter ativo no mercado, torna-se fundamental que aprenda a trabalhar com a volatilidade tanto quanto com a velocidade de giro do capital. Posto isso, requerem-se o uso reiterado das novas tecnologias em planejamentos de curto prazo, que, se possível, gerem ganhos imediatos. Com esses pressupostos ditados pelo mercado produtor e consumidor, deve-se estar em constante desenvolvimento de mudanças técnicas e organizacionais. E planejando-se de acordo

com estas. As transformações ocorridas na economia e no mercado produtivo, como apontamos, se relaciona à reestruturação do Estado. E como tais mudanças se expressariam na reforma no ensino superior brasileiro na década de 1990 e no trabalho do professor? Novamente explicitamos indagações necessárias de serem investigadas mediante a análise dos processos contraditórios até aqui em discussão.

Com a volatilidade do sistema produtivo, tem se tornado condição de existência, em vista da manutenção no mercado consumidor, o lançamento de novos modelos e ideias a cada instante. Dentro dessa lógica de produção, a universidade, em função de critérios das agências de fomento, passa a exercer uma pressão sobre os professores que tendem a ser induzidos a produzir trabalhos que satisfaçam os critérios dessas agências e das demandas dos setores produtivos e de serviços. Estarão os docentes perdendo a característica de desenvolvedores e divulgadores da Ciência, ou melhor, estarão se afastando da sua condição de intelectuais críticos da realidade social de modo a prevalecer o seu papel de agente de valorização do capital?

Toda essa indústria se especializa na aceleração do tempo de giro por meio da produção e venda de imagens. **Trata-se de uma indústria em que reputações são feitas e perdidas da noite para o dia, onde o grande capital fala sem rodeios e onde há um fermento de criatividade intensa, muitas vezes individualizada, derramado no vasto recipiente da cultura de massa serializada e repetitiva.** (...) Ela se torna um meio social de produção do sentido de horizontes temporais em colapso de que ela mesma, por sua vez, se alimenta tão avidamente (HARVEY, 1998, p.262) (grifos nossos).

No contexto da efemeridade e volatilidade causadas pela aceleração no tempo de giro da produção, troca e consumo, os contratos de trabalho também têm de se adequar a essa lógica. Assim o contrato temporário torna-se uma característica do nosso tempo, uma vez que se contrata de acordo com a demanda, não oferecendo garantia nenhuma aos trabalhadores. Na universidade, por intermédio de mudanças jurídico-políticas e institucionais, flexibiliza-se o contrato de professores, retirando-se entrevas legais para a vinculação universidade-empresa pela mediação de seu trabalho.

A pós-modernidade reforça mais uma característica inerente do sistema capitalista — a compressão do espaço-tempo. Esta compressão do espaço-tempo dá ao capital uma grande mobilidade pelos mercados, pois começa haver uma competição entre mais diversas localidades, visando adquirir os benefícios que o desenvolvimento econômico pode trazer para a região. Para isto, estas localidades oferecem diversos

atrativos — isenções fiscais, investimentos no desenvolvimento da mão-de-obra local, investimento em infra-estrutura etc.

Dado o decréscimo da taxa de lucratividade desde a década de 1970 e as posteriores transformações no modo de se conceber o espaço e os meios de produção, o sistema financeiro necessitava de uma alteração no seu padrão de conversão das moedas o que ocorreu pela via da flexibilização e das desregulamentação da economia (CHESNAIS,1996). Depois de 1973 e com o abalo da política fordista-keynesiana nas economias, o padrão fixo de conversão dólar-ouro se desfez, propiciando a financeirização da economia e reforçando o papel do conhecimento na valoração do Capital e instaurando o monetarismo como base da gestão macroeconômica.

Seguindo essa lógica de reestruturação, desenvolvem-se **novas relações entre os núcleos produtores do conhecimento científico e tecnológico e o poder estabelecido**. Os organismos financeiros internacionais atuam como porta-vozes dos interesses do capital no campo educativo e na sociedade como um todo, de um lado, disseminando a ideia da necessidade de promover reformas tidas como “modernizadoras” e “racionalizadoras”; de outro lado, sendo eles próprios os impositores de tais medidas no campo político, formulando diretrizes e elaborando estratégias, o que, nos anos 80 e 90, passou a servir como importante moeda de troca no plano das relações internacionais (MINTO, 2004, p.5) (grifos nossos).

No contexto da financeirização da economia, as moedas passaram então a não ter vínculo direto com os metais preciosos, o que não significa que estas perderam o seu valor, mas que o padrão monetário não se baseia mais exclusivamente no sistema produtivo.

Pela primeira vez na história, o mundo passou a se apoiar em formas imateriais de dinheiro - isto é, dinheiro registrado avaliado quantitativamente em números de alguma unidade monetária designada (dólares, ienes, marcos alemães, libras esterlinas etc.) (HARVEY, 1998, p.268).

A financeirização da economia forja o ajuste de economias nacionais de países periféricos e em desenvolvimento à mundialização do capital, assim como as mudanças no paradigma do Estado e do *ethos* públicos das suas instituições, universitárias inclusive.

A transformação econômica se reflete nas relações de trabalho e no enfraquecimento dos movimentos reivindicatórios. Os empregados, os precarizados e

os desempregados passam a não se enxergarem mais como uma única classe que deve se unir para defender os interesses comuns. O medo e a insegurança tornam-se características frequentes, enfraquecendo a solidariedade que existia entre os trabalhadores. O individualismo negativo sobrepõe interesses egoísticos e pragmáticos aos ideais éticos e coletivos.

A questão do emprego torna-se mais grave face à ideologia presente na sociedade que, para ser alguém, deve-se ser um trabalhador. Não é valorizada nenhuma outra característica individual e ou social, na atualidade; é somente o trabalho que confere esse *status*, sendo de grande importância para uma “boa vida” na sociedade pós-moderna a colocação em um bom emprego. Essa desvalorização do indivíduo que não consegue se colocar novamente, ou pela primeira vez, no mercado de trabalho, é agravada em termos sociais, por que as pessoas mais antigas da família ou da comunidade ainda têm vivo dentro de si a ilusão que o emprego existe para quem o procura, como ocorria em outros tempos. Isto acontece por conta da rápida transformação do mundo do trabalho e social.

Essa ideologia presente no mundo do trabalho pode levar os trabalhadores a encararem com certa naturalidade a intensificação de suas atividades. No caso de nossa pesquisa, indagamos: os professores universitários estariam compreendendo esse processo de intensificação do trabalho? ; a intensificação do trabalho do professor e o produtivismo acadêmico (SGISSARDI, 2010) estaria sendo naturalizado ou analisado como necessário diante das novas relações entre empresa e universidade? É com base nestas questões que daremos voz aos professores da área tecnológica da UFU. Antes porém, vale ainda explicitar algumas considerações e análise sobre a reforma do Estado e a intensificação do trabalho do professor.

2- Reforma do Estado e intensificação do trabalho professor-pesquisador

Discutimos anteriormente as transformações na lógica produtiva e suas consequências para o trabalhador. Procuramos apontar algumas das novas características que o Estado passaria a desenvolver a fim de dar sustentabilidade ao novo estágio do capital.

Nesse momento, a fim de compreendermos as transformações que acarretaram essas mudanças para o trabalho do professor-pesquisador, passaremos a discutir como a

entrada da lógica de produção flexível norteou os pressupostos da reestruturação do Estado e das universidades federais brasileiras.

O governo Fernando Henrique Cardoso, a partir do seu primeiro mandato (1995-1998), iniciou ampla reforma no modelo de gerenciamento do Estado, promovendo mudanças na Educação no país, em particular da educação superior.

Para os fins dessa reforma no Estado, foi criado o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). No ano de 1995, foi elaborado pelo então ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, o “Plano Diretor da Reforma do Estado”.

A reforma do Estado é um projeto amplo que diz respeito às varias áreas do governo e, ainda, ao conjunto da sociedade brasileira, enquanto que a reforma do aparelho do Estado tem um escopo mais restrito: está orientada para tornar a administração pública mais eficiente e mais voltada para a cidadania (BRESSER, 1995, p.12).

O “plano diretor” foi formulado visando criar diretrizes para a reforma do aparelho Estado. Essa reforma, na concepção de Fernando Henrique Cardoso e os membros do governo, era necessária, pois a crise vivida no Brasil durante a década de 1980 não seria apenas uma crise econômica, mas sim uma crise do Estado. Ou seja, na visão dos então governantes era necessário superar o modelo de gestão estatal na busca de um modelo de desenvolvimento que traria uma perspectiva de futuro melhor para a sociedade.

Para isso, traçaram-se metas e diretrizes que fossem desburocratizando o aparelho estatal, pois, segundo Bresser Pereira, o modelo racional-burocrático, apesar de ter trazido outrora grandes avanços para o desenvolvimento brasileiro, tornou-se retrógrado e ineficiente diante complexidade do mundo globalizado.

A reforma pressupunha uma atuação diferente do Estado frente às exigências feitas pela sociedade, encarando-a em uma relação reguladora, promotora de serviços e clientelista.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, **que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção e bens de serviços**, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (...) Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientaremos um outro processo tão importante quanto, e que no entanto não está tão claro: a **descentralização para o setor público não-estatal de execução de**

serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e **pesquisa científica**. Chamaremos esse processo de “publicização” (BRESSER, 1995, p. 12, 13.) (grifos nossos).

O Estado restringir-se-ia ao papel da captação e redistribuição dos impostos, a legislar e exercer o monopólio da violência legal. Um papel estatal que segundo Bresser é de tendência global, por isso necessário o esforço do país para adentrar na lógica mundialização do Capital.

Nessa perspectiva, o Estado passaria de uma administração burocrática, ineficiente, voltada a si própria e com um controle interno, para uma administração gerencial, flexível e eficiente, voltada para o cidadão, segundo os pressupostos do “plano diretor”. Tais pressupostos são questionados e criticados, por Silva Junior (2002).

Para periferia do sistema, tornava-se imperioso enxugar o Estado, transferindo responsabilidades públicas para sociedade civil, daí o elogio às organizações não governamentais, o que foi chamada de democrática descentralização. No entanto, ainda que enxuto, o Estado teria de ser forte, ou seja, produzir centralizadamente as políticas em todos os setores do Estado, daí tal instituição maior em um estágio societal ter de estabelecer rumos e metas para a sociedade. Forte também diante da transferência de responsabilidades na área social para a sociedade civil segundo políticas pré-estabelecidas. **Tudo isso exigia, além de radicais mudanças em instituições, também transformações de instituições em organizações, bem com a valorização das ONGs** (SILVA JÚNIOR, 2002, p.47) (grifos nossos).

A necessidade de baixar os custos do aparelho estatal e a busca por maior eficiência em sua atuação, porém são os pressupostos argumentados pelos seus defensores para a adoção do modelo de administração gerencial. Apesar de Bresser pontuar que administração gerencial não poderia ser confundida com a administração empresarial, não é o que vemos que acontece de fato, nem mesmo em seu discurso, no qual se refere ao cidadão como cliente: “A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços” (BRESSER, 1995, p.17).

Para o funcionamento desse tipo de administração, deve-se incentivar a criatividade, horizontalizar as estruturas, descentralizar as funções e avaliar sistematicamente, recompensando o bom desempenho.

Os princípios de flexibilidade e de inteligência norteiam os pressupostos da reforma, o que levaria à identificação de estratégias para cada situação a ser resolvida e evitaria soluções genéricas e simplistas.

Com o objetivo proclamado de simplificar e dinamizar, é proposta uma divisão do Estado em quatro setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado. Busca-se limitar a atuação do Estado às ações que só caberia a ele, a fim de enxugar o aparelho estatal, sem, entretanto, diminuir sua capacidade e alcance de governabilidade.

O núcleo estratégico seria o setor no qual as decisões estratégicas seriam tomadas. Ele seria composto pelos poderes Legislativo, Judiciário, Ministério Público e o Presidente da República. Este núcleo deveria ser, na visão bresseriana, o responsável pela formulação de políticas públicas.

As atividades exclusivas do Estado são serviços que só o Estado pode executar, correspondendo ao poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar. São elas: a cobrança e fiscalização de impostos, polícia, previdência social básica, cumprimento de normas de trânsito e sanitárias, compra de serviços de saúde e o subsídio à educação básica.

O setor de serviços não-exclusivos é aquele em que o Estado atuaria em parceria com as organizações públicas não-estatais e privadas, (ONGs). Essas instituições trabalhariam, em tese, com direitos fundamentais dos humanos, como educação e saúde.

O último setor é o de produção de bens e serviços para o mercado. Incluem empresas que historicamente tiveram sob o poder do Estado, do setor de infraestrutura. Muitos setores antes controlados pelo Estado foram privatizados. Vale salientar que ideologia orientadora da Reforma do Estado no Brasil foi o da privatização, desregulamentação e flexibilização (SGISSARDI; SILVA JÚNIOR, 1998).

A flexibilização das decisões governamentais, ou seja, delegar para os municípios e os estados funções que estariam mais próximas destes do que do governo também caracterizou a reforma do aparelho do Estado e era “justificado” em termos de, eficiência, na qualidade dos serviços prestados, das ações voltadas, em tese, para o atendimento da “sociedade”.

Essas ações visam supostamente revitalizarem os serviços, bem como o próprio Estado, sob uma nova cultura gerencial “modernizadora” das práticas executadas, seriam efetuadas com base no princípio da eficiência e qualidade para o “cidadão cliente”.

A legislação que regula as relações de trabalho no setor público é inadequada, notadamente pelo seu caráter protecionista e inibidor do espírito empreendedor. São exemplos imediatos deste quadro a aplicação indiscriminada do instituto da estabilidade para o conjunto dos servidores públicos civis submetidos a regime de cargo público, e de critérios rígidos de seleção e contratação de pessoal que impedem o recrutamento direto no mercado, em detrimento do estímulo à competência (BRESSER, 1995, p.27).

A educação superior, dentre os setores que deveriam ser reformados, é uma das primeiras instituições a sofrer as mudanças, uma vez que o ex-ministro alegava ser um nível de ensino muito oneroso para o Estado e que não atendia parcela significativa da população. “Para superar-se o modelo rígido de universidade de pesquisa, unificado e rígido, acena-se com o fomento à maior *diferenciação* institucional e com maior incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas” (SILVA JÚNIOR; SGUISSARDI, 2001, p.51).

Para concretizar essas mudanças foi promovida a elaboração e a aprovação de uma extensa estrutura jurídica capaz de alterar as diretrizes e bases que sustentavam o modelo de universidade desde a reforma universitária de 1968.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/96) constitui o marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior, pois suscitou mudanças no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico. Além disso, produziu transformações significativas no campo universitário e na identidade das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

A LDB, entretanto, não dá conta da totalidade dos mecanismos implementados na atual reforma da educação superior, articulando-se, na prática, com outras leis promulgadas desde 1995 e com outros instrumentos legais (medidas provisórias, decretos, portarias, resoluções, pareceres etc.). Passados quase seis anos da sua promulgação e considerando a regulamentação produzida, verifica-se que a LDB trazia em seu bojo, seja pela omissão, seja pela flexibilidade de sua interpretação, possibilidades múltiplas de concretização dos parâmetros e dos princípios da reforma iniciada pelo governo (CATANI; OLIVEIRA, 2002 s/n).⁵

⁵ Dentre outras leis que propiciaram as tendências de mercantilização e comercialização do conhecimento tecnológico produzido nas universidades públicas destacamos a Lei do Bem e Lei de Inovação tecnológica. Vide Sguissard e Silva Júnior (2009).

Essas reestruturações das IES trouxeram grandes mudanças para o cotidiano do professor pesquisador. O livro *O trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtividade acadêmica*, escrito pelos pesquisadores Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr, traz um denso estudo e análise sobre as consequências dessas mudanças para o trabalho dos docentes de sete IFES da região sudeste.

A universidade estatal-pública passa a ocupar papel estratégico no contexto da reestruturação produtiva e reforma do Estado, visto que a universidade é compreendida no núcleo de setores não-exclusivos do Estado. Isto evidencia a tendência de mercantilização do seu espaço e das suas práticas universitárias⁶ por meio das parcerias entre o setor público e o privado, notadamente por meio de suas atividades de pesquisa, mediante seu financiamento pelo CNPq e a CAPES.

Sguissardi e Silva Júnior (2009), trazem dados que podem ser considerados decisivos no que se refere à pertinência da hipótese de intensificação do trabalho do professor-pesquisador das IFES. Esses dados ilustram as questões de: evolução/involução dos salários, recursos, financiamento, matrículas, evolução/involução do corpo docente e técnico-administrativo, relação aluno/professor, expansão de cursos, e são referentes, de modo geral, aos períodos de 1995-2004 ou 1995-2005. Os dados referidos foram obtidos pelos autores através dos dirigentes das IFES da amostra, e de dados oficiais.

Além de uma análise quantitativa, os autores também realizaram uma análise qualitativa, através de dezenas de entrevistas, com professores de sete IFES (UFES, UFF, UFJF, UNIFESP, UNIRIO), das mais variadas áreas do conhecimento. Foram adotados como critérios para seleção de entrevistados o vínculo empregatício nos últimos 10-12 anos; o vínculo atual ou anterior deste professor a programas de pós-graduação *stricto sensu*, dentre outros. Os dados que foram obtidos por meio das entrevistas evidenciaram a intensificação do trabalho.

Consideramos relevante destacar alguns destes dados — A expansão da educação superior se deu mais pela ampliação das matrículas do que pela construção de novas IFES. As matrículas das IFES do Brasil e na região sudeste aumentaram 136,6% e 111,1% respectivamente, (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.67).

Observa-se:

- Redução do número de funcionários técnico-administrativos foi de 32,8%

⁶ Para Sguissardi e Silva Júnior a prática universitária são as relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, sendo essas essenciais para a construção do que seria a identidade universitária.

no setor público do Sudeste e de -40% na amostra, sendo na UFU de -49% (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.73 e 87).

- Redução de -30% de recursos totais de todas as fontes destinados para as IFES da amostra (-29% para o total das IFES) (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.91).
- Redução de -33% nas IFES, -34% nas IFES da amostra, de recursos destinados ao pagamento de pessoal e encargos sociais, sendo de -56% na UFU (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.83).

O caso da UFU é que apresenta dados mais significativos em relação ao descompasso entre aumento de cursos e evolução do corpo docente: crescimento de 400% dos cursos de doutorado e de 214% dos de mestrado e evolução de 17% do corpo docente (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.93 e 104). E por esses motivos, é que essa universidade foi escolhida como objeto de pesquisa.

Esses são apenas alguns dados apresentados pelos autores, que nos mostram o quanto à situação dentro do espaço da universidade se modificou desde o início da Reforma do Estado com seu ideário de redução máxima de custos.

Além da redução dos custos, o ideário de maximização de produtividade do trabalho do docente é posto, através das agências de fomento, CAPES e CNPq. Principalmente, por terem feito uma reformulação nos critérios de avaliação dos programas e também para concessão de bolsas produtividades.

Segundo o *novo modelo* de avaliação da Capes, o professor pesquisador que atua na pós-graduação precisa submeter-se a uma série de exigências, todas com repercussão na avaliação trienal dos respectivos programas. Entre outras, além do tempo de pesquisa e de orientação comprimidos, 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; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade em face da também crescente competição por publicação e financiamento, este sempre abaixo da demanda.

(SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.43).

A avaliação CAPES modificou o ritmo de trabalho dos docentes, visto que se esses quisessem permanecer no programa de pós-graduação teriam que produzir conforme com a lógica de maximização dos resultados, ou seja, segundo o professor 11 “a cada ano dar um salto mais alto”, aumentando seu ritmo de trabalho. Na Universidade Federal de Uberlândia, os professores por nós entrevistados afirmaram que essa mudança nos padrões de avaliação fez com que mudassem os quesitos para entrada e permanência no programa, uma vez que antes bastava ter o título de Doutor para ser credenciado junto a pós-graduação.

O segundo ponto, relativo ao item 2º da citação de Sguissardi (2006) consiste em produzir a materialidade institucional para o que se chama *produtivismo acadêmico* em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas, de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do *produtivismo acadêmico* origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O *produtivismo acadêmico* assume sua forma mais acabada e objetivada no *Currículo Lattes* (CV-Lattes). O *Currículo Lattes* consiste no *portfólio* de muitos doutores, formados depois de implantado o *novo modelo Capes de avaliação*, em 1996/1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a *nova universidade*, sem saber bem para onde ela caminha. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.46).

A produção científica tende a ser reduzida a mera publicação de *papers* ao produzir por produzir, como alguns professores resumiram a política da Capes. Podemos observar esse fato na fala do professor:

(...) pra você ter uma ideia né, eu oriento quase 20 alunos hoje entre iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado são mais de 20 pessoas sobre minha orientação no laboratório, mas, no entanto eu corro risco de sair da pós-graduação e corro risco de sair da categoria de pesquisador do CNPq, porque o critério ta sendo essencialmente na produção em revista, então parece que aí tem também que ser feito alguma coisa, algum ajuste não que eu defenda que não tenha que publicar em revista tem que publicar sim, isso é importante, mas não é só pelo número tem que olhar pra qualidade (Professor 5) (grifos nossos).

As mudanças na lógica produtiva do capitalismo, dada crise da década de 1970, justificaram e levaram a profundas transformações na concepção do Estado em o mundo. O Brasil adentra essa lógica de transformações durante a década de 1990, como vimos, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, que teve como objetivo Reformar o Estado para que esse pudesse melhor servir os desmandes do capital, ainda que os autores da reforma tentem argumentar que o objetivo era apenas a desburocratização e busca por maior eficiência para melhor servir a sociedade.

Neste contexto, a educação, especificamente a educação superior, passou por processo de mudanças de paradigmas, com a entrada massiva do capital produtivo e as novas determinações da CAPES e CNPq, que tiveram como conseqüências a intensificação do trabalho e o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia pragmática, de acordo com as necessidades e interesse no mercado produtivo.

Em face de todas essas mudanças no cotidiano das Universidades Federais que intensificaram o trabalho do professor-pesquisador, principalmente em sua atividade na pós-graduação, é que nos perguntamos quais seriam as conseqüências dessa intensificação, na visão dos docentes, para o trabalho realizado por eles na graduação.

III - Considerações Preliminares sobre a FEMEC- UFU, professores e sua visão sobre as implicações da intensificação do trabalho nas práticas universitárias

O trabalho é *exterior* ao trabalhador, ou seja, não pertence a sua essência, e portanto ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a *physis* e arruína a mente.(...) O seu trabalho não é portanto voluntário, mas compulsório, *trabalho forçado*. Por conseguinte, não é satisfação de uma necessidade, mas somente o *meio* para satisfazer a necessidade fora dele. A sua alienidade emerge com pureza no fato que tão logo não exista coerção física ou outra qualquer, se foge do trabalho como da peste. (...) Finalmente, a exterioridade do trabalho aparece para o trabalhador no fato de que o trabalho não é seu próprio, mas sim de um outro, que não lhe pertence, que nele ele não pertence a si mesmo, mas a um outro (MARX, 1989, p.153) (grifos no original).

1- Universidade Federal de Uberlândia (UFU): aspectos históricos e institucionais

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no Estado de Minas Gerais, foi criada em 14 de agosto de 1969 pelo decreto-lei número 762, a partir da fusão de faculdades isoladas, e foi federalizada através da Lei número. 6.532, de 24 de maio de 1978. A criação desta universidade se deu por conta da ação exercida junto ao governo federal pelos membros dos poderes políticos locais. “Em campanha à presidência do país, o candidato Jânio Quadros teria se comprometido com as lideranças de Uberlândia a autorizar o funcionamento de uma escola federal neste município” (GUIMARÃES, 2010, p.228).

Criar uma universidade em Uberlândia foi um sonho cativado por alguns “visionários” desde o período do nacional-desenvolvimentismo, pois além deste ter sido um período de sonhos de crescimento e desenvolvimento nacional, havia uma rivalidade entre Uberlândia e Uberaba, que vinha de longa data, e a cidade vizinha, Uberaba, já possuía a faculdade de medicina.

Assim, desde o final dos anos 1950, movidos pelo embalo do governo desenvolvimentista do Governo JK, que criou no país diversas novas

Universidades, esforços políticos concretos foram empenhados para dotar Uberlândia de tais serviços.

Naquele momento Uberlândia encontrava-se em nítida desvantagem em relação a Uberaba, que possuía mais tradição e força política para fazer avançar o setor educacional. Segundo Rondon Pacheco⁷, um dos líderes desse movimento, restavam às lideranças políticas locais atuarem no sentido de viabilizar o funcionamento do embrião do ensino superior, buscando no governo federal as condições para o funcionamento das escolas isoladas (GUIMARÃES, 2010, p.227).

De faculdades isoladas é fundada, com a federalização, a UFU, que visando atrair professores qualificados, mantém o salário do professor como dobro do piso nacional desta categoria. Isto tornou possível criar um quadro de docentes das mais variadas regiões do país e altamente qualificado, e também a rápida criação de cursos de pós-graduação.

O início da pós-graduação *stricto sensu* se deu em 1985 com a criação dos cursos de mestrado em Engenharia Elétrica e em Engenharia Mecânica. Atualmente oferece 60 cursos de graduação, 23 de mestrado, 14 de doutorado, 30 cursos de especialização e 110 de extensão. Tem sua estrutura organizada em 28 unidades acadêmicas, faculdades e institutos, nas áreas de Ciências Biomédicas, de Ciências Exatas e de Ciências Humanas e Artes. O ritmo de crescimento da pós-graduação durante a década de 90 foi acelerado, no período 1990-1994 foram criados seis novos cursos de mestrado e outros oito no período 1995-1999, além da criação dos três primeiros cursos de doutorado (Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Genética e Bioquímica). Ao final da década de 90, a UFU já ofertava regularmente 16 cursos, 13 mestrados e 3 doutorados. O período mais recente (2000-2007) continuou apresentando ritmo forte de expansão na pós-graduação.

Neste período, foram abertos 20 novos cursos, sendo 11 mestrados e 9 doutorados. Quase 40% da pós-graduação originou-se no último quinquênio, com destaque para os cursos de doutorado. Esse crescimento demonstra o processo de consolidação da pós-graduação na UFU. Enfim, considerando a pós-graduação da UFU numa perspectiva histórica, notamos que 50% dos cursos de mestrado e 80% dos de doutorado foram criados na última década (site FEMEC).

A reformulação da universidade que culminou na rápida expansão dos cursos da década de 1990 ocorreu na UFU de maneira singular, pois houve o regresso de

⁷ Entrevista gravada 2003.

docentes, que durante a década de 1980 deixaram a universidade para se qualificarem, devido ao incentivo institucional, e retornaram à instituição na década de 1990. Essa renovação do quadro de docentes possibilitou uma condição diferenciada para o enfrentamento das mudanças advindas das novas políticas para as universidades.

Os dados históricos e da atualidade da UFU, foram obtidos no *site* institucional desta universidade, ratificaram a pertinência de nossa escolha desse espaço para realização de nossa pesquisa, já que demonstrou uma rápida expansão dos cursos de pós-graduação. Nossa escolha se deu baseada na pesquisa de Silva Junior e Sguissardi (2009), que evidenciou que a UFU, dentre a amostra de sete universidades da região sudeste por eles pesquisadas - UFES, UFF, UFJF, UFMG, UNIFESP e UNIRIO – é a instituição na qual se verificou o significativo grau de intensificação do trabalho do professor pesquisador. Nela houve aumento de 214,3% dos cursos de mestrado e de 400% dos cursos de doutorado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.94), expansão de 35% das matrículas nos cursos de graduação e redução de 49% do número de técnicos administrativos (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.97, p.113). Além disso, não houve contratação de professores na mesma proporção - evolução de 19,4% no caso do professor dedicação exclusiva 40h - de todas essas mudanças, o que teve como consequência a intensificação trabalho do professor pesquisador (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.107). A tabela abaixo apresenta os dados de evolução dos cursos de graduação, mestrado e doutorado, nas sete universidades estudadas pelos referidos autores, demonstrando a rápida expansão das IFES. Podemos observar que, a UFU é que apresentou o maior aumento, dos dados relativos (porcentagens) no período de 1995 a 2005.⁸

⁸ Vide ressalvas e considerações na nota de rodapé, página 2 introdução.

Tabela 22 – Evolução do número de cursos de graduação, mestrado e doutorado – Sete IFES da Região Sudeste – 1995-2005.

IFES	Ano	Graduação	Δ%	Mestrado	Δ%	Doutorado	Δ%
UFES	1995	42	-	9		1	
	2005	47	11,9	19	111,1	5	400,0
UFF	1995	45	-	27	-	6	
	2005	63	40,0	40	48,1	22	266,7
UFJF	1995	29	-	4	-	0	-
	2005	40	37,9	12	200,0	1	-
UFMG	1995	37	-	51	-	26	-
	2005	48	29,7	58	13,7	48	84,6
UFU	1995	27	-	7	-	2	-
	2005	33	22,2	22	214,3	10	400,0
UNIFESP	1995	4	-	36	-	37	-
	2005	5	25,0	40	11,1	38	2,7
UNIRIO	1995	15	-	5	-	2	-
	2005	17	13,3	6	20,0	3	50,0
TOTAL	1995	199	-	139	-	74	-
	2005	253	27,1	197	41,7	127	71,6

(SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, p.94) (grifos nossos).

2-Faculdade de Engenharia Mecânica (FEMEC)

A Faculdade de Engenharia Mecânica (FEMEC) é a responsável por ministrar um dos cursos mais antigos da UFU, o curso de Engenharia Mecânica. Esse existe desde 05 de dezembro de 1962, tendo sua primeira turma formada em 1969, um ano após da criação da UFU. No ano de 2004 passou a oferecer o curso de Engenharia Mecatrônica, e, no primeiro semestre de 2010, passou a ofertar o curso de Engenharia Aeronáutica, curso que foi criado por ocasião da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O Programa de Pós-graduação foi criado no segundo semestre letivo de 1984, tendo iniciado suas atividades em 1985, oferecendo curso de Mestrado apenas. A FEMEC permaneceu assim até o segundo semestre de 1994, quando passou a oferecer também o doutorado, sendo a primeira da UFU a oferecer tal modalidade.

Atualmente, estão matriculados 490 alunos. Há um total de 49 professores,

sendo 95% com titulação de doutorado. Desses docentes, 26 trabalham na pós-graduação, sendo 20 permanentes e 6 colaboradores. O curso de pós-graduação é dividido em três áreas de concentração e cada uma com duas linhas de pesquisa, a saber: área de Materiais e Processos de Fabricação, Processos de Fabricação (Usinagem e Soldagem) e de Tribologia e Materiais com 9 docentes; área de Mecânica dos Sólidos e Vibrações, Dinâmica de Sistemas Mecânicos e Projetos de Sistemas Mecânicos com 11 docentes; área de Transferência de Calor, Dinâmica dos Fluidos e Transferência de Calor e Geração e Conservação de Energia com 7 docentes⁹.

Escolhemos a FEMEC como campo específico para esta pesquisa por que, além de ser uma das unidades mais antigas da UFU, oferece curso de pós-graduação fortemente consolidado (mestrado desde 1985 e doutorado desde 1994) e apresenta índice elevado de avaliação (nota 6), expressão de alta produtividade, e supomos nós, de intensificação do trabalho.

3-Considerações sobre as especificidades do trabalho do engenheiro-professor

O trabalho do engenheiro-professor está ligado ao desenvolvimento de tecnologias que possibilitem a resolução de diversos tipos de problemas da área da engenharia mecânica, cada qual com a sua especificidade. Por exemplo, os professores que trabalham na linha de pesquisa de mecânica de fluidos que estão trabalhando para o desenvolvimento de técnicas para a exploração de petróleo no pré-sal.

O trabalho do engenheiro-professor é um trabalho ligado à prática, por isso possuiria maior adaptabilidade aos pressupostos que estão norteando a reforma da universidade, uma vez que há um grande incentivo para o desenvolvimento tecnológico, pesquisas de caráter prático e o estabelecimento de parcerias com as empresas.

Então muitas pessoas na área de engenharia tem a visão que na acadêmica vão estar trabalhando só com aula, mas eu vi que tinha possibilidade também de desenvolver projetos e estar aplicando o que eu tinha visto durante meu curso de engenharia (Professor 7).

No entendimento dos professores, essas parcerias com as empresas seriam a forma de contribuírem com a sociedade, na medida em que entendem que esta é a forma

⁹ As áreas de concentração se relacionam às atividades profissionais do engenheiro, assim como às especificidades do trabalho do engenheiro-professor, que serão mais adiante consideradas.

que a engenharia realiza seus projetos de extensão.

A maior diferença que pudemos depreender por meio das falas dos docentes, entre as funções do engenheiro para o engenheiro-professor ficariam a cargo da naturalização, por alguns docentes, do processo de intensificação do trabalho.

Você não pode comparar o professor de universidade com o profissional normal, por exemplo, eu sou engenheiro, mas se você pegar um engenheiro de indústria aquele cara vai querer ter 30 dias de férias por ano, vai ter vai querer os direitos dele trabalhar X horas por semana, se não ele quer hora extra, professor não tem hora extra, não tem férias e ele não chora por isso, mas é por causa do tipo de atividade (Professor 11).

4-Docentes Entrevistados: síntese comentadas das entrevistas com base em perfis relativamente homogêneos

Os docentes por nós escolhidos para participarem da pesquisa foram selecionados em primeira instância pela análise do currículo *lattes* e por participarem da pós-graduação. Partimos do pressuposto do professor vinculado à pós-graduação de programa muito bem avaliado (nota 7,0) acumularia uma série de atividades e que estas estariam sendo progressivamente intensificadas em função da política da CAPES.

Selecionamos uma amostra de professores com base nos seguintes critérios que apresentaremos a seguir: o maior número de orientações em andamento; o maior número de trabalhos publicados em congressos; o maior número de trabalhos publicados em revistas; e ter bolsa produtividade CNPq. Aliados a tais critérios, também buscamos identificar: o professor mais antigo na FEMEC; o membro mais antigo do curso de pós-graduação; o maior número de vínculos concomitantes (em cargos institucionais, como por exemplo, estar vinculado à FEMEC, à FAPEMIG, ou ao MEC); o coordenador da graduação; o coordenador da pós-graduação; o professor com maior participação em projetos de extensão; e o professor mais jovem na instituição. Esses critérios secundários foram pensados para que obtivéssemos uma amostra de docentes que pudessem ter pensamentos diferentes sobre a questão da intensificação do trabalho e as consequências dessas para suas demais atividades.

Os critérios nos nortearam na elaboração de uma primeira lista de possíveis entrevistados. Contudo, ao entrar em contato com os docentes da FEMEC, avaliamos a relevância de repensar a lista dos entrevistados, pois através de conversas com os docentes e com os alunos pudemos perceber que existiam professores que, se fossem

entrevistados, dariam maior contribuição ao nosso objetivo de trabalho, uma vez que trariam dados para o nosso estudo mais pertinentes com o que buscávamos. Tratam-se de professores que haviam sido do programa de pós-graduação por não concordarem com o sistema de avaliação da CAPES. Também houve um docente que constava em nossa primeira lista que não pôde ser entrevistado, pois estava afastado por problemas familiares. Em suma, buscou-se selecionar um grupo de professores ou amostra que representasse a realidade desta unidade.

Com base na síntese e análise preliminar das entrevistas dos docentes, pudemos perceber semelhanças e diferenças na postura dos mesmos frente à política de avaliação da CAPES e quanto à questão da intensificação do trabalho.

Podemos dividir os docentes em dois grupos de acordo com suas posturas frente às mudanças ocorridas no trabalho na universidade, apesar de quase todos terem algum tipo de crítica ao modelo CAPES de avaliação. Genericamente podemos dizer que o primeiro grupo é o dos docentes que não concordam com o sistema e saíram ou pretendem sair do programa de pós-graduação, o segundo grupo é dos que querem continuar ou nele adentrar, cada qual com sua especificidade, uns que defendem alguns aspectos da política da CAPES e até negam a intensificação do trabalho, e outros que ora criticam, ora defendem. (grupo dividido em dois subgrupos)

Apresentaremos a seguir as sínteses das entrevistas de cada docente, conforme o grupo ou subgrupos nos quais foram colocados. No primeiro grupo, agrupamos cinco docentes: professores 1, 3, 5, 9, e 12.

Síntese da entrevista do professor 1

O Professor 1 entrou na UFU em 1982, mas não participou da criação do curso de pós-graduação, pois na época ainda era mestre. Todavia, quando iniciou o curso de doutorado, já tinha o título de doutor e, por isso, se tornou membro do programa.

Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho por conta das exigências da CAPES, pontuando que esta causa desvios na conduta dos professores para com a graduação, principalmente no caso dos mais jovens, que estariam buscando visibilidade. Apontou que as agências de fomento estão “preocupadas com os índices de publicação e com a quantidade de alunos formados, sem ater que o fundamental ainda da pós-graduação é a da capacitação de pessoas pra atuar em pesquisa e desenvolvimento e também como professores”.

Argumentou que a questão da “intensificação” e “precarização” dos professores

no que diz respeito ao número de professores e aos professores substitutos foi solucionada com o programa de professor equivalente, que contratou o número de professores de acordo com a necessidade de cada unidade. Contudo, afirmou que o problema da diminuição dos técnicos administrativos ainda não foi solucionado.

Acredita que a questão de deixar a graduação em função da pós-graduação é uma questão de “postura de cada professor”. Todavia, afirmou que cabe à unidade “impor” a filosofia que a graduação é fundamental. Relatou que sua unidade tem esse pressuposto como filosofia desde a criação do curso de pós-graduação e que o programa de pós-graduação foi idealizado com a função de “dar suporte” e trazer melhorias ao curso de graduação.

Afirmou que CAPES separa na pós-graduação uma “elite de professores”, o que faria com que esses professores tivessem uma sobrecarga, estando esta apenas preocupada com a produção científica, “esquecendo” que a pós-graduação teria como “função principal a formação de pesquisadores”. Contudo, argumentou que como essas “são as regras eles tem que cumprir” os quesitos avaliados pela CAPES, apesar de não ser a maioria dos professores que “pactam” com essa situação de “produção em detrimento da formação”.

Quando perguntado sobre se sua produção científica teve de ser aumentada o professor afirmou que por não “pactuar” com as exigências, preferiu passar de professor permanente para colaborador, pois acredita que sua função é a de “formador e educador e não produtor de *paper*”. Disse que tem outros colegas “brilhantes” que também não fazem parte do programa. Afirmou que isso não abala sua carreira, uma vez que ela já estaria consolidada. Entretanto, para um jovem professor, argumentou, “pode afetar”.

Afirmou que o trabalho na pós-graduação aumenta, pois como estão sendo contados os índices de publicação e o de números de alunos formados, “a responsabilidade fica inteira com o professor” que, em “prazo pré-determinado”, tem que formar os alunos, fazendo como que os professores façam grande parte dos trabalhos que eram de responsabilidade dos alunos, deixando assim o professor “acuado”. Os alunos estão, segundo o professor cada vez “mais desinteressados em aprender e desenvolver os trabalhos”, fazendo com que o docente tenha que “conduzir” o aluno, aumentando assim o seu trabalho de uma maneira “fantástica”. Acredita que isso tem piorado nos últimos oito anos e atribuiu isso ao tempo necessário para a titulação. Expõe que a pós-graduação estaria deixando de ser prazerosa, porque “o perfil da maioria dos alunos” que entram na pós-graduação na atualidade “deixa muito a

desejar”.

Sobre as consequências (negativas) para graduação, dado o aumento da carga de trabalho na pós-graduação, o professor afirmou que essas “não deveriam acontecer”. Contudo, considerou que elas poderiam ocorrer com os professores novos, visto que estes necessitariam participar de congressos para ter visibilidade entre os pares e os órgãos de fomento e, por isso, estaria frequentemente viajando. Afirmou que tem que ter uma “luta fantástica” para trazer esses professores e lembrá-los das “responsabilidades com a graduação”. Concluiu que por conta da política da CAPES e para manter o curso de pós-graduação com a nota sete, esses “desvios são recorrentes”. Disse que é uma política da coordenação e do colegiado “chamar os professores para conversar” e “relembra-los que a graduação é o ponto fundamental”, visando “equilibrar” a situação.

Afirmou que com o passar dos anos os professores tem tendido a querer largar a graduação para conseguir atingir os objetivos impostos pela política da CAPES. Contudo, pontua que a FEMEC por “ter seu programa já consolidado com vinte anos de história sofre menos as consequências dessa política” que um programa que estivesse nascendo. A mesma diferença aconteceria entre os professores novos, que estariam buscando ascensão na carreira, e os antigos, que já tem situação melhor consolidada.

Síntese da Entrevista do Professor 3

O professor 3 entrou na UFU em 1977. Começou a fazer parte do programa de pós-graduação em 1993, mas o deixou, pois não concordava com os critérios da CAPES da avaliação. “Eu não concordava com os critérios, de números, número de produção em detrimento da qualidade, eu não... eu não me enquadrava neste tipo de coisa, eu continuei na graduação e estou com propósito de a partir de agora me aposentar, porque eu já tenho quase 40 anos trabalho”.

O professor declarou que foi “praticamente obrigado” a deixar o programa, pois “não se enquadrava”. Disse que isso aconteceu com outros colegas também.

Afirmou que há um interesse na quantidade de trabalhos e não na qualidade destes, dizendo que essa regra da CAPES é “perniciosa”, uma vez que os professores acabam deixando a graduação de lado para obterem os números. Disse que é uma “guerra” e que os professores buscam a “publicação a qualquer custo” e por isso acredita que os trabalhos são, em sua maioria, meras ou pequenas reformulações de outros anteriores. Contudo, afirmou que há ainda pessoas que não trabalham apenas para atender os critérios da CAPES. Argumentou que por não fazer parte do programa o

professor pode “ser olhado com outros olhos”. Contudo, disse que isso não lhe afeta, pois diz ter a “consciência tranqüila”.

Acredita que para se trabalhar com qualidade no curso de pós-graduação e no de graduação tem que se trabalhar muito, “de mais”. Argumentou que, a pós-graduação não é somente “produzir mestres e doutores” e que “não é de qualquer maneira que se terá um país independente tecnologicamente e por conseqüência economicamente”. Completou dizendo que o curso tem “carência de livros didáticos novos” uma vez que estes já estariam “ultrapassados” e seriam muito antigos.

Afirmou que o modelo CAPES de avaliação está “falido” e que são poucos os grupos de pesquisa que estão preocupados em desenvolver pesquisas que resultem em melhorias imediatas para a sociedade.

O professor trouxe o dado de que o Brasil teria superado a Rússia em número de publicações, e então afirmou “se questionar sobre a qualidade destas produções”, uma vez que a Rússia estaria muito à frente do Brasil em vários campos tecnológicos.

Atribuiu como “reflexo do investimento na pós-graduação a queda do curso de graduação”. Argumentou que os alunos estão desinteressados, com preguiça e que se baseiam apenas na Internet para realizar suas atividades. Disse que os “alunos têm a falsa ideia de que na Internet se acha tudo” e “querem as coisas prontas”.

Disse que, diante dessas mudanças, preferiu investir na graduação e no feito de livros. Afirmou que está prestes a se aposentar, “mas eu não vou deixar a engenharia, eu amo a engenharia, eu não vou deixar não”.

Síntese da entrevista Professor 5

O professor 5 está na federal de Uberlândia desde 1985. Entrou para o programa de pós-graduação em 1992, após ter concluído o doutorado em 1991.

Concordou com a hipótese da “intensificação do trabalho por conta das pressões exercidas pelo modelo de avaliação da CAPES”. Acrescentou que “a relação universidade empresa também aumenta a carga de trabalho”. Contudo, pontuou que essa “relação é muito rica se for bem conduzida”, pois ela permitiria uma “intensa troca” de experiências e, com isso, melhora da qualidade dos docentes e das aulas. Pontuou que apesar de ter havido “a contratação de docentes”, dado o aumento universidade, essas contratações “não foram o suficiente” para evitar o aumento do trabalho do professor, pois “houve um aumento no número de alunos em sala”. O professor disse que “a cinco anos atrás tínhamos em média quarenta alunos, hoje temos noventa”.

Afirmou que “o sistema de avaliação CAPES leva a distorções”, uma vez que para o “docente permanecer no programa é avaliado pela sua produção de artigos, o que pode levar a comportamentos do tipo da multiplicação de paper”, uma vez que é avaliado “numericamente”, podendo perder a noção da “real função de um artigo, que é de ser lido e referido por várias pessoas”. Contudo, pontuou que está começando um “movimento em prol da qualidade dos artigos produzidos”, uma vez que esses devem ser publicados em revistas bem conceituadas no cenário internacional. Afirmou ainda, que acredita que esse sistema de avaliação irá melhorar, “chegando um dia, por exemplo, avaliar o número de referências feitas a cada artigo”.

O professor 5 alegou que dada essa “grande pressão” que é feita pela CAPES os professores “tenderiam a dedicar-se mais a pós-graduação do que a graduação”. Contudo, a maneira de conduzir esta relação depende de cada professor. Pontuou que “para haver essa dedicação também à graduação”, haveria “sobrecarga de trabalho”, que o professor acredita estar chegando “no limite do que é humanamente factível”, uma vez que o professor tem de lidar, não apenas com as pressões vindas da pós-graduação, mas também com “a grande pressão advinda da relação universidade empresa, que foi intensificada e incentivada durante o governo Lula”. Existe “grande pressão”, pois como há a entrada de recursos, “as empresas cobram os resultados e esses podem não estarem dentro do que os docentes entendem que deveria ser feito dentro da universidade”. O professor citou “casos de laboratórios que foram transformados em escritórios de tecnologia, o que acaba por desviar das atividades fins da universidade, pesquisa, ensino e extensão”.

Afirmou ainda, que “essas pressões são tamanhas que além de ter de recusar convites para a participação em outras atividades” como, por exemplo, o de participar de bancas, “compromete a saúde, bem como as relações familiares”. O professor concluiu dizendo que tem que “espernear para que o trabalho não tome conta da vida toda”. A busca pelo equilíbrio nas atividades levou o professor a pagar um “preço altíssimo”, pois está sendo visto de maneira diferente no cenário nacional, dada a suas atitudes, como a de não participar de muitos congressos, por exemplo.

O professor 5 afirmou que, diante da “pressão exercida pelo programa de pós-graduação, cada docente reage de uma maneira”. Alguns acabam focando mais na pós-graduação e deixariam a graduação de lado. Outros optariam por sair ou foram desligados do programa; e outros teriam passado a trabalhar “demasiadamente”. Contudo, argumentou que tanto quando o professor está atuando só na pós-graduação

ou apenas na graduação, haveria “um prejuízo enorme” para a graduação, isso porque, “o espaço da pós-graduação é fundamental para que o professor mantenha um ensino de graduação de qualidade, assim como a extensão”. Entre os seus colegas, o professor assegurou haver “uma tendência, um pouco maior, de alguns deixarem a pós-graduação por conta da pressão vivida na atualidade”.

Quanto à sua “produção científica” disse que de maneira geral, “aumentou”. Mas no que tange aos artigos, esses diminuiram. Afirmou que “a produtividade de um docente deveria ser avaliada de outras maneiras, e não apenas a produção em revistas”, isso porque o professor tem outras atividades a serem feitas, que fazem parte da rotina.¹⁰ Alegou que “sua produção em revista caiu”, pois, por conta da parceria com a empresa, não teria tempo para se dedicar “a escrever na velocidade desejada pelos critérios da avaliação”, sem que isso “prejudique” as suas “outras atividades”. Contudo, ponderou que “teria material suficiente para publicar, muito mais que em outros tempos”. Pontuou que mesmo tendo “vinte orientados que vão desde a iniciação científica ao pós-doutorado”, corre o “risco de ser desligado da pós-graduação e de deixar de ser pesquisador do CNPq”, pois o critério principal avaliado é a produção em revista. Todavia, disse que a produção que foi feita nesse período foi de qualidade e “teve repercussão na comunidade científica”, podendo isso ser comprovado através de sistemas que avaliam quantas citações foram feitas. Concluiu dizendo que prefere “pagar o preço e zelar pela qualidade, do que multiplicar *papers*”.

O professor 5 avaliou que nos últimos anos houve “uma grande mudança para melhor dentro da universidade, uma vez que as agências de fomento para pesquisa se fortaleceram e se facilitaram as parcerias com as empresas, o trabalho na graduação houve um melhora substancial no que se refere aos laboratórios”, uma vez que esses são financiados pelas pesquisas e essas aumentaram, mas “como o número de alunos aumentou muito”, isso “implica em queda na qualidade do ensino”. Outro fato que o professor pontuou como contribuinte da queda da qualidade do ensino” na graduação seria “o nível cada vez mais baixo dos alunos”, pois isso faz com os professores tenham que fazer diversas “adaptações do conteúdo de acordo com a capacidade dos alunos”, não oferecendo assim o melhor que os professores podem oferecer.

¹⁰ E das especificidades do trabalho do engenheiro e do professor-engenheiro. Vide item 3 desse capítulo.

Síntese da entrevista do Professor 9

O professor 9 entrou na UFU em 1988 como técnico de nível superior. Foi cursar o doutorado na Alemanha, pois afirmou que a universidade tinha programas que incentivavam os seus “técnicos a se qualificarem”. Retornou em 1996 com “a pretensão de prestar o concurso para docente”, o que só aconteceu em 2003, pois, segundo ele, durante esse período, “a universidade sofreu um esquecimento”, não havendo, portanto, “nenhum incentivo para expansão”. Durante esse período, de 1996 a 2003, trabalhou em sua antiga função (técnico de nível superior) e como professor colaborador dos cursos de pós-graduação de engenharia mecânica e elétrica, iniciando um movimento junto a outros docentes para a implantação do Curso de Mecatrônica.

Em 2003 teve um concurso, “e por ter estudado bastante, consegui entrar”. Entrando, como o docente ficou na comissão de frente da Engenharia Mecatrônica, deixou o programa de pós-graduação da engenharia da elétrica. Nessa etapa, “lutou com outros professores” para que se abrisse uma vaga para docente específico para a Mecatrônica, “a única vaga aberta até o presente momento”. Depois, começou a trabalhar em cima da montagem de “um laboratório exclusivo para o ensino de graduação”, isso porque “os laboratórios de pesquisa não comportam os alunos de graduação e estão preparados para pesquisa e não para o ensino”. Na universidade os “laboratórios de ensino e pesquisa costumam serem juntos”, o que o professor “acredita não ser muito bom”. Então, começou um “longo trabalho para tentar conseguir verba” para a montagem do laboratório. Como “não houve financiamento por parte do MEC” e a Petrobrás “já estava investindo em laboratórios de pesquisa”, então foi “feito um adendo dentro deste projeto”, justificando que um “bom laboratório de ensino iria ajudar os outros grupos de pesquisa” e que os alunos sairiam melhores formados. A “Petrobrás então financiou o término de um prédio da universidade que estava inacabado” e, com isso, foi criado um laboratório para os alunos de Graduação em Mecatrônica.

O professor atribui que “conseguiu a montagem do laboratório de ensino em dois anos” porque “focou” no desenvolvimento desse projeto, pois acredita que “se a pessoa acumula várias funções não consegue realizá-las da mesma maneira que se estivesse focado em uma”.

No ano de 2005 saiu da pós-graduação se concentrando na graduação e em suas pesquisas com as empresas, pois “com o acúmulo de tarefas, não daria conta de exercê-

las da maneira que gostaria”. O professor 9 afirmou dado “o acumulo de tarefa” ser “impossível, você fazer bem feito tudo; eu não dou conta, eu acho muito difícil, eu admiro muito alguém que dê conta”.

Disse que na primeira avaliação que o MEC fez, foi durante sua gestão. Ficaram em primeiro lugar no país. Atribuiu isso a “esforços em uma única direção”.

Quando perguntado se após a intensificação das exigências na pós-graduação aconteceram prejuízo pra graduação, afirmou que o “prejuízo foi muito grande”, pois “o foco dos professores está na pós-graduação” o que levaria a eles a “não terem tempo para atuar da mesma maneira na graduação”.

Considerou “não ser a maioria dos docentes, pois na pós-graduação não há espaço para todos os professores da unidade”. Afirmou que “a pós-graduação não é formada por áreas de conhecimento, mas sim pelos professores que tem os índices que são exigidos pela CAPES”, o que faz com que haja “uma grande pressão nos docentes” e, com isso, eles estão sempre “preocupados em realizar as atividades que os mantenham sua sobrevivência no programa”. O professor afirmou que devido ao “massacre que há hoje no Programa de Pós-Graduação”, se estivesse atuando nos dois cursos, não conseguiria “levar a qualidade que mantém hoje para graduação”.

Como atuou como coordenador por dois anos, pode nos dizer “que o prejuízo é enorme”, pois “é muito difícil dar conta com qualidade da pós-graduação e da graduação”. Afirmou isso se baseando nas “muitas reclamações dos alunos” das viagens dos professores e, principalmente, da falta de tempo para atendimento. “Isso era o meu cotidiano na coordenação”.

Quando perguntamos se ele concordava que dada a pressão que a pós-graduação exerce sobre os docentes haveria uma tendência em ficar na pós-graduação em detrimento a graduação, concordou, dizendo que “atuar na pós-graduação acaba sendo mais fácil, tanto pelo número de alunos como pela independência deles”. Todavia, apontou casos de alunos mais fracos, que o mercado de trabalho não absorveu, que acabam dando “mais trabalho para o orientador”. Pontuou que quando “as ofertas do mercado de trabalho melhoram, os bons alunos não querem ficar na universidade”.

Sobre voltar para a pós-graduação, o professor afirmou que “não tem vontade por causa da política de CAPES e do CNPq”. Disse que “não gosta de trabalhar forçada”, que “gosta de trabalhar com o que tem prazer”, que “não quer escrever artigos” porque tem que se “escrever para atingir os índices”, mas sim quando o material de trabalho está mais consolidado. Então, prefere continuar atuando na

graduação, investindo em laboratórios e na motivação dos alunos. Afirmou que “sente mais prazer em ver os alunos felizes e motivados do que escrever um artigo forçado”. Diante dessas circunstâncias acredita que dará “uma contribuição muito maior para a sociedade”.

O professor 9 crê que se “não houvesse essa pressão pela publicação, os professores publicariam um trabalho já mais consolidado”. Apontou para dados de que o “Brasil está nos primeiros lugares em publicação e em patentes nos últimos” e questionou se toda essa publicação estaria de fato gerando tecnologia.

Sobre “as parcerias com as empresas” o professor as vê como “benéficas”, “tanto para os alunos de graduação como para os de pós-graduação”, uma vez que estas abrem oportunidades para os alunos lidarem com “diversas tecnologias que só veriam no mercado de trabalho”. Contudo, para o professor isso “aumenta a carga de trabalho, pois esse tem que orientar os alunos e cumprir os prazos que as empresas impõem”.

Síntese da entrevista de Professor 12

O Professor 12 entrou na UFU em 1991 e automaticamente entrou na pós-graduação. Na época só tinha o título mestrado: “bastava apenas à vontade e o título para ser membro do programa”, “para se ter ideia, eu tinha o título de mestre, eu sequer tinha o título de doutor na época”.

O professor veio para UFU com “a esperança de desenvolver pesquisa e se envolver com o ensino”, isso porque escolheu “sair do instituto” no qual trabalhava (INPE), que “na época passava por sérias dificuldades, com os cortes de verbas”, e a universidade representava para o professor a possibilidade de “novas perspectivas”. Disse que buscava “realização” e não via diferenciação entre o trabalho na graduação e na pós-graduação. Considerou que a prática social e a trajetória envolvem muitas atividades: “A trajetória de vida e a pessoal se mistura com uma atuação administrativa, uma atuação sindical, então todas essas coisas entremeiam minha trajetória de vida”.

Concordou com a hipótese da intensificação do trabalho por conta das exigências da CAPES. Afirmou que “foi desligado do programa de pós-graduação depois de ter ficado em cargos administrativos”. Disse que o sistema é “irônico” uma vez que já teve “representatividade” na “comunidade científica”, o que permitiu ser pleiteado a exercer cargos administrativos ligados à pós-graduação. Contudo, logo depois, foi desligado do programa por sua “produção científica ser irrelevante tendo com base os critérios produtivistas”. Afirmou que esses “critérios produtivistas são

extremamente cruéis” para os professores que querem permanecer ou entrar no programa. Disse que os docentes terão que fazer um “sacrifício fantástico” inclusive na vida pessoal. Todavia, acredita que “há momentos na vida” nos quais se há “disposição para esse sacrifício”, mas que, “atualmente” não vê mais “interesse e necessidade de participar da pós-graduação para ter realização profissional”.

Afirmou que a busca pelo prazer é de caráter individual e, por isso, há várias nuances que levam a esse. Pontuou que “dada a pressão atual pela produção, não tem interesse em voltar para o programa”, ponderando: a menos que “o coletivo tenha uma necessidade específica e que o seu conhecimento possa ajudar”. Entende, que essa pressão “gera desconforto e não a realização”. Por isso, não se disporia mais a produzir conforme as normas da CAPES, preferindo desenvolver projetos para a graduação e conduzir suas pesquisas. Alegou que hoje está preocupado também com sua realização fora do campo de trabalho.

Acredita que “há outros colegas que têm também críticas ao modelo produtivista implantado pelas agências de fomento”. Afirmou que esse modelo, que foi muito criticado pela esquerda, quando Paulo Renato o implantou, mas que quando esta (governo Lula) chegou ao governo, “sustentou” esse modelo sem mudanças. Afirmou que “esses contratos de gestão são muito cruéis”, visto que alguns aderem sem nem ter consciência do que estão aderindo. “(...) Esse contratos [de] gestão em última instância, que você tem com o pesquisador, então eu lhe dou a bolsa, dou isso para você, dou isso para seu programa e em contrapartida você terá que produzir tantos artigos por ano etc. etc. (...)”.

Assegurou que “se fôssemos criar um novo programa utilizando os recursos já existentes, esse seria muito melhor no que diz respeito à qualidade dos formados e das pesquisas desenvolvidas”. Contudo, “esse não seria avaliado como, seis tendo como base os critérios vigentes”, mas poderiam contar com professores que são “profissionais brilhantes”, mas que não tem todas as características exigidas pelo sistema vigente, mas que, entretanto, nesse hipotético programa seriam “indispensáveis”.

No que tange à relação pós-graduação e graduação, o professor disse haver impactos “positivos e negativos”, alegando que esses irão “variar de acordo com o perfil de cada docente”. Disse que em sua unidade “há casos de professores que tratam a graduação de maneira muito menor” colocando, por exemplo, orientados diversas vezes em seu lugar nas aulas, o que geraria reclamação dos alunos. Afirmou que não tem dúvida de que um professor que está no “topo da pesquisa acabou, mesmo sem querer,

sacrificando a graduação”, pois não ofereceu tudo que poderia oferecer a essa. Argumentou ser “absolutamente impossível” ter essa dedicação, acrescentando que, nesses casos, as relações familiares também ficam a desejar.

Contudo, o professor ponderou que “a pós-graduação se bem feita só teria a acrescentar a graduação”, porque faria com o docente refletisse sobre seus conhecimentos. Porém, “esse modelo que está posto, tem que ser feito um questionamento, se ele de fato está formando pesquisadores ou apenas outorgando títulos”. Afirmou que o papel da “pós-graduação seria o de formar pesquisadores que tenham paixão pela pesquisa” e “não apenas outorgar título como vem acontecendo no geral”. Para exemplificar essa situação, citou o caso Dinter, que é o programa de doutorado interinstitucional. Acredita que “dos cinquenta que formam por ano, apenas um ou dois seriam pesquisadores de fato”.

O professor afirmou que os alunos que chegam à pós-graduação estão “mal formados” e isso acaba trazendo uma “tortura para os docentes que têm de reescrever o trabalho dos alunos várias vezes, aumentando assim ainda mais a sua carga de trabalho”. O professor 12 atribui essa baixa qualidade dos alunos à “questão econômica” visto que, “as bolsas oferecidas aos alunos não competem com os salários ofertados pelo mercado de trabalho”. Então, em geral, “os alunos que procuram a formação acadêmica são aqueles que o mercado não absorveu”.

Declarou que os docentes devem repensar qual é o sentido da formação no nível da pós-graduação, porque “a formação de pesquisadores está ficando muito aquém do desejável sendo por isso necessário se rebelar” ao atual modelo de avaliação. O professor disse entender o porquê da avaliação, pois seria necessária para a distribuição das verbas entre os programas. Contudo, avaliou que esta acaba por gerar distorções na real função da pós-graduação uma vez que, “os critérios são produtivistas” e, portanto, deveriam ser pensados de outra maneira.

Pontuou que “a idade do professor influência na sua postura diante do sistema posto, bem como a área de conhecimento”, pois acredita que há áreas que se adequam melhor à lógica produtivista. Ponderou que “o cruel é que quem faz o modelo nesse sistema somos nós mesmos, então essa crítica é até difícil de fazer (...) isso em parte é verdade, em parte é mentira, pois se colocasse o fulano de tal como presidente da CAPES e de hoje em diante a política é essa, tá certo aí as coisas poderiam mudar”.

Acredita que essa política produtivista “atinja de maneira diferente as diversas universidades”, apontando para o fato de a agência de fomento do Estado de São Paulo

(FAPESP), oferecer “bons investimentos para a pesquisa, o que facilitaria uma postura crítica diante do sistema”; o quê, no caso das universidades que dependem preponderantemente do financiamento federal, não aconteceria, tendo esses que “seguir a cartilha produtivista”. Acredita que esse modelo está “se esgarçando”, dada as “contradições internas que vão expor” as falhas do atual sistema.

Ponderou que esse sistema de avaliação é pensado para responder a sociedade sobre o uso que é feito do dinheiro público, o que ele avalia como “necessário” e “importante”. Contudo, esse “deve ser reformulado, pois está modificando o sujeito avaliado”, visto que está levando os pesquisadores a se preocuparem com o que lhes dará uma “boa produção internacional e esquecendo-se dos problemas nacionais”.

Esse grupo é o dos professores que fazem críticas relativamente contundentes ao modelo da avaliação da CAPES. Para esses docentes, esse modelo desvirtua o papel da universidade com a sociedade. Desses professores, quatro deixaram de fazer parte do programa de pós-graduação e um deles ainda não saiu, mas disse correr o risco de ser cortado, pois não buscaria atingir os critérios exigidos. Contudo, continuam suas pesquisas e trabalhos de acordo com sua perspectiva de formação de novos profissionais e de desenvolvimento do conhecimento científico. Esses professores consideram que para atingir os índices de produtividade o docente tenderá a sacrificar sua vida pessoal e sua saúde, ou ainda, não teria condições de desenvolver todos seus trabalhos com a qualidade que seria desejável.

(...) Porque atualmente a CAPES e o CNPq basicamente, apóiam ou apóiam muito mais em publicação em revista pra definir a produtividade de um pesquisador e veja tem muita outras coisas, é porque quando a gente é está vivendo esse momento de uma relação muito mais intensa com as empresas forçosamente como uma conseqüência, a gente produz menos em revista porque falta tempo(...) acho que há que ter um olhar né pra produtividade de uma forma mais ampla que simplesmente produzir em revista(...) nós não temos uma estrutura que permita que a gente seja, digamos, aliviados de parte disso que poderia ser feito, por pessoas, é, com qualificação diferenciada. Por exemplo, hoje nós movimentamos um série de projetos com as empresas, mas nós, não só temos que gerenciar o que cabe ao laboratório gerenciar, mas pra fazer as coisas acontecer, nós ficamos no telefone a semana inteira, gerenciando também dentro da empresa(...) e a gente tem que fazer tudo isso, é, e ainda precisamos publicar em revista, que é basicamente, o critério pra se dizer se você é um pessoa produtiva ou não (Professor 5).

(...) ela tá muito focada com a produção científica e não está muito

preocupada com a qualidade de formação dos alunos que estão participando do curso de pós-graduação, que eu acho que onde ela deveria se preocupar mais na realidade. Nós estamos aqui formando pesquisadores e professores que vão participar de outras universidades e, então, esses pesquisadores da pós-graduação não são, apenas pesquisadores, serão também professores de outras instituições. Eu acho que ela tá pecando um pouco nesse aspecto. Ela não tá se preocupando muito. Ela tá mais preocupada com índice de professores, com o índice da quantidade publicações, sem se ater que o fundamental ainda da pós-graduação é a da capacitação de pessoas pra atuar em pesquisa e desenvolvimento e também como professores. Então, existe aí um pequeno desequilíbrio. Com isso as pessoas que ficam envolvidas na pós tem um índice de sobrecarga um pouco maior (Professor 1).

O segundo grupo, no qual podemos agrupar 9 docentes; professor 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10 11, 13, é um grupo bastante heterogêneo, mas o ponto que os une é que querem permanecer como membros do programa de pós-graduação. Para facilitar a análise dividiremos este grupo em dois subgrupos. Esta divisão se justifica, pois apesar de todos terem o desejo de permanecer no programa, vêm a reformulação do sistema de avaliação da CAPES de modo distinto.

Os professores 2, 4, 8, 11 e 13, compõem o primeiro sub-grupo.

Síntese da entrevista do Professor 2

O professor 2 entrou na UFU no ano de 2004 e pelo seu “nível de pesquisa entrou automaticamente na pós-graduação”. Apresenta experiência de experiência de exercício de exercício de cargo administrativo na Engenharia Mecânica de 2 anos.

Concordou que houvesse a intensificação do trabalho do professor por conta das políticas durante o governo Fernando Henrique, contando que “as coisas realmente ficaram pesadas para as IFES”. Disse que há uma tentativa “paulatina de reposição”. Afirmou que a intensificação do trabalho teria se dado muito por conta de não poderem contar com o auxílio da mão-de-obra dos técnicos para o preparo dos laboratórios, havendo assim uma “sobrecarga de trabalho”. Afirmou que quando entrou na UFU “sabia que seria avaliado pela sua produção e não por sua qualidade didática” e disse que tenta fazer a conciliação da pós-graduação com a graduação da “melhor maneira possível”. Pontuou que “se tivessem o apoio de técnicos e de grupos de pesquisa isso seria mais fácil”. Avaliou que seriam “os novos professores” que acabariam ficando “sobrecarregados”.

Alegou ser necessário um sistema de avaliação que compare as universidades,

apesar de ter pontos de discórdia com o atual sistema, que intensifica assim as publicações, o que faria com que alguns professores, na busca de atingirem esses critérios, “deixassem a graduação de lado, o que fez com que a qualidade do ensino na graduação caísse e refletisse na formação dos engenheiros”.

Afirmou que a carga horária de aulas dos professores que estão no Curso de Pós-graduação é dividida com o Curso de Graduação, ou seja, “quatro horas no mínimo na graduação” e “quatro horas na pós-graduação”. Concluiu que não há sobrecarga de trabalho por conta das horas/aula, a não ser quando um professor sai, por exemplo, para fazer o pós-doutorado, uma vez que a divisão das disciplinas ocorre nos núcleos, havendo então um balanceamento da carga horária. Disse que a atividade administrativa “consome muito seu tempo”, o que prejudicaria as outras atividades pelas quais o docente é responsável e que isto “não é levado em consideração pela avaliação da CAPES”.

Relatou que desde os últimos dois anos está ocorrendo um trabalho maior para “ênfatisar que a prioridade na instituição é o ensino de graduação”. Contudo, afirmou que não há “reticências” quanto ao fato de se trabalhar na graduação. Relatou que já houve certa “estratificação entre os professores” que faziam parte pós-graduação e os que não faziam, o que gerava “rixas”.

A atuação no cargo administrativo de graduação, segundo o professor o prejudicará em termos das pesquisas, visto que seu “nível de publicação irá com certeza cair”. Todavia, vê sua atuação na “coordenação como positiva para graduação”, pois há uma maior aproximação com alunos, o que faz com que consiga melhor “identificar as deficiências”.

Acredita que há uma desmotivação dos alunos quando esses têm aulas com alunos de pós-graduação. Por isso, desde os últimos dois anos, tem “evitado operar com alunos de pós-graduação”. O aluno de pós-graduação, alegou, apenas “auxilia” o docente durante o período que cursa o estágio de docência.

Afirmou que pelo fato dos professores novos ainda não atuarem na pós-graduação haveria um “alívio” da carga para os outros docentes, visto que esses podem “pegar uma carga de aulas maior na graduação”, apesar de não terem o “número ótimo” de professores. Segundo o professor, o “principal problema que enfrentam é em relação aos técnicos administrativos”.

Síntese da entrevista do professor 4

O professor 4 entrou na UFU em 1991 e no curso de pós-graduação no final de 1998. Relatou que o critério para entrar na pós-graduação, naquela época, era apenas ter o título de doutor. Entende que como é a CAPES quem regulamenta o programa de pós-graduação “eles tem seguir os critérios que ela determinar”, apesar de “considerar exagero os critérios para o credenciamento” de novos docentes e não ver “problema algum de todos os professores que tem o título de doutor” participarem do programa, mesmo que fosse somente para ministrarem alguma disciplina.

As normas da CAPES, no seu entendimento, não aumentaram o trabalho dos professores, “aumentaram foram às oportunidades à pós-graduação”. Disse que esta oferece uma “oportunidade pra crescerem na carreira”. Pontuou que a única coisa em que houve mudança foi a questão da publicação, mas entende que a “publicação é uma consequência do trabalho”. Afirmou “não ter publicações só para fazer parte do programa”, mas que as tem por querer manter sua bolsa no CNPq, ou melhor, quer “ter projetos aprovados”, uma vez que a publicação é um fator que é avaliado para se obter esses itens. Entende que para quem já fazia as publicações, não houve alterações no dia-a-dia. Afirmou que os “professores que foram descredenciados do programa não produziam nada historicamente”, uma vez que, segundo o professor, “foi feita uma análise do histórico de cada professor nos últimos dois triênios”. Então, de acordo com professor, não houve mudança; “quem publicava”, como ele, “continuou o trabalho normalmente”. “A única coisa é que há uma preocupação maior por publicar em periódicos de melhor conceito na área, o que não havia anteriormente”.

Os professores que foram descredenciados “foram avisados sobre as normas da CAPES” e sobre a sua situação em termos de congressos, orientações e publicações “tendo assim um período de um ano e meio” antes do primeiro recredenciamento. Foram desligados oito professores, sendo que um pediu para sair, e desses, “nenhum apresentou interesse em voltar”.

Para o professor, que em seu caso particular, como fez questão de frisar, não haveria problemas para “conciliar a pós-graduação e a graduação”, isso porque as disciplinas que ministra na pós-graduação e na graduação “mantém uma estreita relação”. Com isso, quando se “dedica a aprofundar aos estudos para pós-graduação, automaticamente [se] melhora as aulas de graduação”. Portanto, não vê como separar a pós-graduação e a graduação. Afirmou que “a graduação só ganha com a pós-

graduação”, exemplificando que “as aulas práticas são realizadas nos laboratórios com os materiais conseguidos para a pesquisa”.

O professor exerceu cargo administrativo na pós-graduação e na graduação por um período de quatro anos em cada curso. Como coordenador “conviveu com docentes que davam mais atenção à pós-graduação do que a graduação”. Ele disse não “saber a que atribuir isso”, se ao *status* ou se às condições de trabalho que são melhores, por ter um número de alunos menor, ser mais flexíveis em termos de horário, “por ser mais fácil de lidar com trabalhos de pós-graduação”.

Quando perguntado se ele tinha conhecimento de que seus colegas deixavam a disciplina sob a responsabilidade de orientados e ou de faltarem muito, disse que “isso acontece por conta das outras obrigações dos professores”, como as viagens, “e não por que querem se dedicar mais à pós-graduação do que à graduação”; e como é difícil fazer reposição das aulas na graduação, o professor pediria para ser substituído por um aluno da pós-graduação pra ministrar uma aula na graduação, utilizando o recurso do estágio. Contudo, afirmou que “alguns professores confundem o que é o estágio” de docência da CAPES, sendo este para acompanhar as aulas, não para ministrá-las.

O professor afirmou que “o que pode prejudicar as aulas na graduação são as outras atividades exercidas pelo docente”, como participar de bancas, ser membro de comissões, coordenador de projetos inter universidades, então, a maneira de “minimizar essas ausências é utilizar os alunos de pós-graduação na substituição dos professores”.

Ao ser perguntado se a partir das novas exigências da CAPES a participação em congressos teria aumentado, o professor respondeu que “a participação em congressos tinha diminuído” e que ele mesmo só participava de um por ano, uma vez que nos critérios avaliados pela CAPES a participação em congresso só conta se a publicação for junto com aluno, ao que acrescentou: “como não conta, nós não vamos”.

Quanto à produção de artigos visando alcançar os níveis exigidos, o produzir por produzir, o professor acredita que “esse tipo de produção sempre existiu tanto no Brasil como fora do país” e que esse tipo de produção não teria sido aumentado por conta das novas determinações da CAPES. Afirmou que “o dia-a-dia de um professor produtivo não sofreu nenhuma alteração”.

Para “os jovens professores que querem entrar no programa de pós-graduação”, afirmou que “sempre há oportunidades”, que um professor novo entra como colaborador, tem um período de “três anos para publicar um artigo, e depois deste período ele é reavaliado, se não tiver publicação nenhuma, ele sai”. O professor disse

que o programa até pode manter um número de professores colaboradores por mais tempo, se isso for do interesse do programa, exercendo alguma atividade, ou seja, ele pode dar aula ou orientar algum aluno. Acredita que atualmente “ser apenas diferente do tempo que só era exigido apenas o título de doutor, e também que não é difícil atender as exigências”.

O professor, quando foi questionado se achava se haveria espaço para todos os docentes da FMEC na pós-graduação, como tinha dito anteriormente, apontou para “um dos critérios da CAPES” que é a relação entre o número de docentes e o de alunos. Supondo que todos os professores tivessem os critérios atuais, esses teriam que se tornar “mais rigorosos” uma vez que, essa relação “não pode ser muito pequena”. Disse que teria que fazer as contas, por não saber se o programa comportaria todos os docentes.

Ao falarmos sobre os outros produtos gerados pelo trabalho do professor, exemplificando a discrepância entre a posição ocupada pelo Brasil entre a produção de patentes e a de artigos, e questionando se essa diferença seria induzida pelos quesitos pelos quais são avaliados, afirmou que “não acredita que ninguém trabalha com o objetivo de atingir os índices, apesar de ser uma preocupação”. Acredita que por os órgãos de fomento, principalmente “CAPES”, “começarem a valorizar as patentes”, estas “se tornarão mais comum”, mesmo porque, segundo ele, “os docentes” teriam a ideia de que para se ter uma patente teria que “ser algo revolucionário”, e não davam importância a esse trabalho técnico. Com a mudança nos critérios de avaliação, os docentes teriam passado “a tentar desenvolver”. Isso foi muito positivo, em sua visão, pois “muitos docentes reclamavam que faziam várias coisas e que só contava a publicação”.

Perguntado se esses professores deixariam de realizar o que já vinham realizando em busca de atingir os critérios da CAPES, disse que não deixariam, que “só adicionaram a escrita de artigos às suas atividades. Ponderou que, para esses professores, seria fácil publicar um artigo a pedido do programa, visto que tem muitos resultados e que só não estavam acostumados a transformar os resultados em artigos de revista”. Disse ser a parte de escrever um artigo a parte mais difícil da realização de um trabalho.

Sobre a questão das parcerias com as empresas, o professor pontuou que “às vezes essas acabam prejudicando o professor em todas as suas outras atividades, pois alguns professores esquecem que são funcionários da universidade e passam a se dedicar só às parcerias”. Acredita que há “um pouco de exagero por parte de alguns

docentes”, o que acabaria por intensificar o trabalho do docente. Não consegue identificar, que algum professor quando pressionado por conta das parcerias, prejudique mais a graduação do que a pós-graduação. Acredita que a pós-graduação acaba por sofrer mais com essas parcerias em termos das aulas, porque, segundo ele, seria muito mais simples deixar de dar aula pra quatro ou cinco alunos do que uma de quarenta da graduação, ainda mais porque será avaliado também por eles.

Atribuiu sua visão ao fato do envolvimento que teve com cargos administrativos dos dois cursos. Apesar desses reveses acrescenta que a verba que vem dessas parcerias possibilita muito o desenvolvimento de trabalho e afirma ainda que “alguns trabalhos nunca sairiam sem essas parcerias”.

Sobre os cargos de coordenação, afirmou ser uma atribuição, e que “ninguém quer ter, pois são muitos problemas para resolver”. Disse que pelo menos a coordenação dá “pós-graduação tem a vantagem de estar envolvido com recursos da CAPES e por ter, querendo ou não um *status* melhor, apesar de ser mais trabalhosa”, porque todo semestre tem que ser definido as disciplinas que serão oferecidas e os horários destas, o que na graduação já está definido, por exemplo. Avalia que o professor que tivesse atuando na coordenação deveria ser dispensado de dar todas as aulas pra não se sobrecarregar tanto.

Argumentou que sua produção não caiu durante o período em que exerceu cargo administrativo, porque trabalharia em um grupo de pesquisa bem consolidado; mas disse que, se esse grupo dependesse dele, teria ficado prejudicado.

Acredita que “o que atrapalha o desenvolvimento do trabalho não são as exigências e as cobranças, mas sim a falta de apoio técnico e administrativo”, isso porque, ao contrário dos professores que foram repostos com o programa de professor equivalente, os técnicos só foram se aposentando. Afirmou que “na época que entrou tinham quatorze técnicos em seu laboratório, hoje só restam apenas dois”.

Síntese da entrevista do Professor 8

O professor 8 entrou na UFU em 1987 e na pós-graduação em 1996, após concluir o doutorado. Contou que “todo professor que tinha doutorado era automaticamente da pós-graduação”. Atualmente é membro do colegiado da pós-graduação.

Concordou com a hipótese da “intensificação da produção” de artigos. Porém, afirmou que “não houve um aumento do número das pesquisas”, mas sim uma

“intensificação na produção em revista”. Afirmou que “os professores da FEMEC já produziam bastante em congresso”, e como “o foco da CAPES mudou”, os docentes passaram a ter uma maior “preocupação com a divulgação dos materiais produzidos em revistas qualificadas”. Então, os professores que tinham como “ideal formar doutores e mestres”, eles “começaram a trabalhar para a produção deste tipo de material”.

Sobre as mudanças que ocorreram por conta da mudança dos critérios na avaliação dos programas, o professor 8 afirmou que “estas mudanças só foram sentidas depois da primeira avaliação, quando aconteceram os primeiros descredenciamentos” e, então, os professores perceberam que teriam que “intensificar” a produção de alguns tipos de trabalho, dado a “paranóia” no que tange a produção e a publicação, se “estes quisessem permanecer no programa”.

Em face dessas mudanças o professor afirmou que “intensificou sua produção e com isso passou a exigir mais de si e de seus alunos”. Pontuou que, no seu caso particular, “a intensificação da pós-graduação melhorou” sua “atuação na graduação”, isso porque trabalharia “com temáticas semelhantes nos dois cursos” e também por ter a “consciência da importância da graduação”. Disse, que “é nesta onde está a maior matéria-prima”. Alegou que “o tempo para dedicar existe, pois quem da aula na pós tem que dar aula na graduação”. Então, cada professor ficaria em média com duas disciplinas. Todavia disse que não teria mais tempo para se dedicar a pesquisar uma temática na qual não houvesse alunos trabalhando junto, ponderando que por intermédio destes, “pesquisa de modo indireto”. Afirmou que “seu caso não pode ser generalizado, havendo professores que acabam se dedicando mais para pós-graduação do que para a graduação, principalmente no caso de professores que trabalham na graduação com temáticas diferentes da sua linha de pesquisa”. Também acrescentou que trabalhar na pós-graduação é “muito mais gostoso”, pois há uma menor quantidade de alunos, o que facilitaria a interação.

O professor 8 “acredita que se não fosse a norma da unidade de que deve estar atuando na graduação para poder atuar na pós-graduação, muitos professores teriam migrado”, deixando de dar aula na graduação. Disse que “só em casos específicos”, como, ser membro do corpo administrativo, “os professores podem deixar de trabalhar na graduação”, mas pontuou que isto “não é visto com bons olhos” pelos professores da unidade, porque se o professor “tomar gosto”, não irá querer voltar e faltará professores para a graduação.

O professor 8 disse que tem muito “ciúmes” de suas aulas e que, por isso, não as

deixa na mão de qualquer um. Disse que “quando tem que se ausentar, prepara, junto com o aluno que está fazendo o estágio de docência” o material que será dado para a turma. Afirmou que para um professor se afastar ele precisa “da anuência do coordenador do núcleo”. Entretanto disse que, às vezes, ocorrem casos de professores largaram suas disciplinas, mas que isso seria sempre discutido entre os docentes. “Agora o professor largar e ter um descaso tem, se você me perguntar, sempre num semestre ou outro a gente tem um problema, mas isso é sempre discutido e, acontece, acontece”.

Síntese da entrevista professor 11

O professor 11 está na UFU desde 1976. Participou da criação do curso de pós-graduação no ano de 1985.

Afirmou que desde a criação da pós-graduação vê com positividade a relação com a graduação, isso porque “o convívio dos alunos de graduação e pós-graduação é positivo”. Os temas de pesquisa que são desenvolvidos, argumenta, refletem em melhores “ilustrações de aula” e os “alunos de graduação podem trabalhar nos laboratórios de pesquisa”. Alegou que para os professores a “pós-graduação também é positiva, inclusive na questão da satisfação pessoal”.

Pontuou que é “natural” que os professores sejam mais “cobrados por índices cada vez mais exigentes”, uma vez que, o “Brasil começou a competir internacionalmente e esses índices seguem o padrão internacional”, buscando a “maximização do rendimento” dos docentes. Porém, apontou que “os salários continuam em padrão nacional”.

Avaliou que houve uma “aceleração da produção científica” e atribui a isso não apenas às mudanças dos critérios da CAPES, mas à formação “expressiva” de pesquisadores na década de 1980 e 1990 no exterior que, quando retornaram ao país, ampliaram a pós-graduação.

Quanto às conseqüências das mudanças na estrutura avaliativa da pós-graduação para a graduação, disse que esta melhorou, segundo os índices governamentais, e que “não pode considerar a dificuldade de contratação de professores como um fator que tenha trazido dificuldades para a graduação”. Ponderou que cada diretor de unidade ou coordenador de curso deve organizar os seus professores, uma vez que acredita que a “vocaçao científica” não é igual para todos os docentes e “não se deve esperar que todos os professores sejam iguais”.

Considerou que “dado ao aumento das exigências, alguns professores acabam deixando a graduação de lado”, isso porque alegam, segundo o professor, que são muitos alunos e que “exige tempo para preparação, e isso não conta nos quesitos avaliados”. Considerou que “os jovens professores tem mais tendência a priorizar a pós-graduação”, porque eles teriam que “correr para alcançar os quesitos, os quais são constantemente avaliados”. Contudo, ponderou que “se o professor for consciente, não deixará a graduação”, pois ela fornece “a melhor matéria-prima para pós-graduação”, afirmando que “seus alunos da pós-graduação foram seus melhores alunos na graduação e já estavam envolvidos em algum projeto”. Além do mais, afirmou que existe “o discurso que é repetido ao longo dos anos” sobre a questão da formação dos alunos para se ter um bom aluno de pós-graduação. Então, é uma questão, segundo o professor, de “postura individual” de cada docente sobre como se deve trabalhar na graduação. Afirmou que se o “jovem professor não for formado em um contexto de pressão, será complexo e difícil à adaptação” ao modelo de avaliação atual.

Afirmou que “a diminuição dos técnicos administrativos trouxe prejuízos” para universidade e que há diversos laboratórios que enfrentam dificuldades e trabalham com “técnicos contratados com as verbas de projetos” e, por isso, “são contratos que não tem segurança” nenhuma para os trabalhadores; portanto, são “funcionários precarizados”. Contudo, ponderou que essas consequências variam de acordo com cada instituição. Avaliou que o “REUNI é um projeto ousado diante de uma verba que é limitada”. Disse que aderiram “porque ou era isso ou nada, então viram como uma forma de avançar em alguma direção”.

Afirmou que para conciliar todas suas atividades “não sai férias de um mês a mais de dez anos”. Alegou que não vê problemas nisso, pois o seu “trabalho se transformou em seu hobby”. Assegurou que “seus colegas que tem uma atividade intensa vivem a mesma situação”. Considerou que esse tipo de conduta “não é um fenômeno isolado”, uma vez que pode perceber a ocorrência desse comportamento enquanto foi membro de comissões do CNPq e da CAPES. Disse que “mesmo que essa não seja a situação ideal”, “o professor se vira nos 30, mesmo que às vezes se sacrifique um pouco”, para assim conseguir cumprir suas atividades.

Pontuou que “não se pode comparar o professor universitário com os profissionais normais” que exigem usufruir seus direitos trabalhistas, pois o tipo de atividade que exercem “é diferente do engenheiro da fábrica”. Afirmou que “o aluno não gosta de ver seu professor lendo jornal” ou coisa do tipo e que, por isso, “esse

profissional não serve para uma atividade naturalmente intensa como a carreira universitária”.

Apona que as mudanças na estrutura da universidade estão trazendo “a lógica do mercado para essa, o que é prejudicial”, isso porque haveria “a tendência de que a contratação de professores que não seja mais com regulamento vigente na atualidade” e são esses que mantêm a pesquisa e o ensino, e completou dizendo que a universidade “não pode funcionar com a rotatividade” que as empresas trabalham, afirmando que essa lógica que está entrando na universidade veio através de “políticas equivocadas que tiraram a estabilidade dos novos docentes, tornando esses pragmáticos”.

Sobre “a produção técnica”, “patentes”, por exemplo, entende que “são dois fatores que levam os números serem menores” nas avaliações da CAPES comparativamente a produção científica. O primeiro porque “nos relatórios feitos pelos coordenadores de pós-graduação algumas vezes não especificam corretamente o tipo de produto e o seu impacto” para que esse possa ser avaliado e, “segundo, pois a maior concentração de patentes brasileiras ocorrem na universidade, sendo essa uma realidade contrária a dos outros países”. O professor alegou que até pouco tempo “os sindicatos, às vezes, enxergavam o relacionamento com o setor industrial como o mal”, mas que essa realidade viria “mudando pela necessidade que a indústria” tem. Completou que seria “um erro essa concentração das patentes nas universidades” e seria necessário a “criação de políticas públicas que incentivem, financeiramente, a contratação de mestres e doutores nas indústrias”. Afirmou que “FAPEMIG está iniciando uma política nestes moldes” para que as empresas “percebam a importância desses profissionais”, o que “afirma já acontecer no mundo desenvolvido”.

Ponderou que os empresários “não viam a necessidade do investimento nesse tipo de profissional, pois o Brasil não era exposto à competição internacional”, mas que a realidade mudou, para “entrar na competição” pelo mercado consumidor, e que precisa haver investimento. Complementou dizendo que “quanto maior o valor agregado” tiver o produto a ser vendido, “melhor”, pois senão “quantas sacas de feijão ou arroz” teremos que vender para “compensar cada máquina” adquirida, indagou.

Síntese da entrevista professor 13

O Professor 13 entrou na UFU em 1980 e participou da criação do curso de pós-graduação em 1985. Não concordou que o trabalho da pós-graduação esteja intensificando o trabalho do professor, pois considera a pós-graduação como

“consequência natural do trabalho de pesquisa” e disse que se tem um orientando que entra para um projeto vinculado ao seu trabalho, e que é desenvolvido pelo grupo de pesquisa, esse “não significa maior quantidade trabalho” por conta do tempo despendido com a orientação, mas sim “mão-de-obra adicionada”; mas disse que se o programa tiver como objetivo formar uma grande quantidade de alunos a situação deve então ser vista de maneira diferente. Entretanto, afirmou que esse não é o caso das universidades federais.

Acredita que o programa de “pós-graduação nasce da pesquisa e não o contrário”. Acredita também que o trabalho da pós-graduação seja o de “formar pesquisador e não apenas de fornecer títulos”, pois, se isso acontecer na sua visão, “a pós-graduação está falhando”, pois a “pós não tem um fim em si mesma”. Acredita que os alunos que procuram o programa venham buscar a formação como pesquisador e não apenas o título.

Considerou a produção científica uma “exigência inerente ao trabalho docente”. Disse que “todo professor, em princípio, deveria ter como objetivo ser um pesquisador do CNPq”. Quanto às exigências da CAPES, ponderou que, apenas na “questão do tempo de titulação é que vê alguma restrição, pois acredita que, como nem todos os alunos chegam com o mesmo nível de conhecimento, o período de dois anos pode não ser o suficiente” para eles se integrarem ao grupo de pesquisa e desenvolverem o seu trabalho. O professor afirmou que acaba ocorrendo “muitas desistências, tanto por não suportar o ritmo quanto por conseguirem melhores oportunidades no mercado de trabalho”. Já em relação aos alunos de doutorado, considerou que o problema seria que a maioria, por já ser docente em outras instituições, não teriam o tempo necessário para se dedicar, complementando que eles vêm em “busca do título com a pretensão de ascensão na carreira”, o que no olhar do professor seria uma “pretensão justa”.

Pontuou que “trabalhar com as turmas de pós-graduação é mais fácil do que com as de graduação”, pois o número de alunos é menor, ou seja, “há então um número menor de trabalho para serem corrigidos e existe uma maior facilidade para trabalhar os conteúdos, uma vez que os alunos estão mais experientes”. Com isso, reafirma a ideia que não há aumento na carga de trabalho por conta da pós-graduação, isso porque, mesmo “as orientações”, “se o aluno estiver engajado no projeto de pesquisa não pode ser considerado como trabalho a mais”, mas sim “mão-de-obra adicionada”.

Considerou as exigências de publicação feitas pela CAPES “relativamente frouxas”. Considerou uma “obrigação natural de todo professor que está na

universidade”, ponderando que, “publicar a cada dois anos um trabalho é natural para quem tem projeto de pesquisa”. Afirmou que a publicação em congressos já não valem mais para a pontuação no programa, e completou dizendo que “não se publica por estar na pós-graduação, pois você pode ter publicações e não fazer parte do programa”.

Acredita que “não existe o publicar por publicar”. Justifica sua crença dizendo que as revistas são sérias e que isso seria “desmerecer o sistema”, atribuindo “a falhas no sistema as publicações sem grandes mudanças”. Disse que não vê “lógica” neste procedimento e refere-se a essas publicações como “autoplágio”. Contudo, vê que essa situação acontece. No entanto, disse que ela “sempre aconteceu, só que agora, com a pressão, que acredita ser da carreira docente, esse tipo de produção com apenas pequenos incrementos tem acontecido em excesso”.

As “exigências da CAPES” no seu entendimento “trouxeram avanço no desenvolvimento tecnológico”. Contudo, dada a “força de barra” para que os docentes atinjam os índices de publicação, essa situação pode ser “às vezes artificial”, mas o professor acredita que essa situação não seja o caso “genérico” e que sempre existiu. Contudo, afirmou que tem havido um “excesso”.

Ponderou que para um professor novo, recém doutor o caminho que deve ser seguido para que consiga entrar na pós-graduação seja o de se agregar em grupo de pesquisa com objetivo de trabalhar nos projetos já em andamento para que com isso consiga produzir suas publicações a fim de atingir os índices de publicações necessários e também alcançar a maturidade para poder orientar na pós-graduação. Todavia, analisou que “em um período de quatro anos só um cara excepcional” conseguirá atingir os índices, isso ainda contando que ele já tenha uma publicação inicial.

O professor disse que “os jovens docentes vêm como direito trabalhar na pós-graduação e não como uma conquista”, e afirma ainda que os novos acham que os docentes antigos foram “beneficiados”, pois na época em que eles entraram não haviam critérios de publicação.

Segundo o professor, “os docentes que saíram do programa, não foram porque estavam publicando pouco, mas sim porque não estavam publicando quase nada”.

Considerou que o trabalho para ser publicado em revista tem que ser um trabalho “maduro”, que muitas vezes foi apresentado em congresso e assim adensado, pois “irá passar por um processo de revisão rigoroso e lento”, que chega a demorar um ano se o trabalho estiver “bom” e o “autor tiver sorte”.

Sobre a relação graduação pós-graduação, afirma que “desde a origem do curso

de pós-graduação para ser membro é pré-requisito estar trabalhando na graduação”. Acredita que se o professor fica apenas na pós-graduação, “a graduação perde em qualidade no que diz respeito às novidades”. Afirmou que “é contra” que professores fiquem apenas na pós-graduação e vê a “graduação como a alimentação da pós-graduação”. Pontuou que se o professor ficasse apenas trabalhando na pós-graduação, esse “perde de dar o *imput* nos alunos da graduação”. Afirmou que “sempre foi reforçada a importância da graduação” e que com base nas “avaliações que os alunos fazem sobre o desempenho dos professores, não há casos, em sua unidade”, de professores deixarem a graduação para se dedicarem mais à pós-graduação. Contudo afirmou que “escuta falar isso de outras instituições”, ponderando que isso deve ocorrer nas que “estão lutando para alcançarem melhores índices nas avaliações da CAPES”.

Considera “crime se um professor encostar o seu trabalho em cima de um aluno” e afirma que os colegiados e as coordenações têm como controlar isso. Avaliou positivamente que os alunos vão para sala de aula ministrar algumas atividades, “desde que isso seja bem dosado”, e disse que isso ocorre tanto por conta de viagens que os professores tem que fazer, como por conta do estágio obrigatório da CAPES. Acha que essas atividades supervisionadas são importantes para a formação do aluno.

Contou que com “a criação do Curso de Engenharia Mecatrônica” houve um grande aumento das turmas das disciplinas básicas o que “gerou uma maior quantidade de trabalho” para os professores. Mas considerou que essa situação teria sido resolvida com a contratação de professores equivalentes, que são “docentes contratados para trabalhar vinte horas semanais”, ou seja, dois professores desses equivalem a um de quarenta horas. Porém, “analisa que esse tipo de contratação deve ser feito de maneira cautelosa e pensando nas outras atividades da profissão do docente”. Acredita que, se comparado o número de “aulas ministradas” nas universidades públicas com as particulares, a primeira passaria a ser “fichinha”.

Considerou que “trabalha atualmente muito menos que quando entrou para universidade, na época que o programa de pós-graduação estava sendo construído”. Ponderou que “todos em determinado momento da carreira tem que trabalhar muito, acima da média aceitável” pela carreira, pois, “caso contrário não chegariam a lugar algum”. Constata que só conseguiu alcançar o “sucesso, pois trabalhou em grupo”, pois acredita que ninguém consegue sozinho. Contudo, pontuou que, dado ao “incentivo brutal à publicação”, os professores teriam deixado “enfraquecer” a ideia do trabalhar em grupo, uma vez que buscam trabalhar sozinhos para não dividirem os índices da

publicação. Considerou que hoje “a tendência é a formação de grupos inter institucionais, com base em financiamentos externos”, mas ponderou que não sabe onde isso vai dar, pois se o financiador sair “o grupo morre”.

Disse que no ano de “2008 perdeu três alunos de doutorado para o mercado de trabalho”, uma vez que as bolsas não competem com os salários. Falou que “quando o mercado melhora o número de formados cai e vice-versa”. Afirmou que por eles trabalharem no grupo, o trabalho deles não foi perdido, avaliando que o prejuízo não foi tão grande e que, para sua carreira, não trouxe conseqüências; mas disse que essa situação; se ocorrer com “um professor novo, está ferrado”, pois “não terá no seu currículo número de orientações concluídas”.

Afirmou que a alternativa de pagar um adicional para os técnicos, por exemplo, nem sempre é uma boa opção, visto que cria no ambiente de trabalho “conflito, gera rancor”, e disse: “extrapolando, a bolsa de pesquisador também provoca isso, a merda de uma bolsa de mil e poucos reais, mas leva, então é extrapolando de novo, participar da pós-graduação também gera esse tipo de conflito no ambiente de trabalho”.

Ponderou que “não há espaço para todos os docentes da unidade no programa de pós-graduação e que para um entrar, outro tem que sair, pois não dá ir aumentando o número de docentes, existe um limite”. Segundo o professor, atualmente o programa da FEMEC estaria no “limite para baixar de nível”, uma vez que “não se pode pensar no aluno de pós-graduação como mão-de-obra para os projetos”, pois o objetivo da pós-graduação, em seu olhar, é formar os alunos “no que há de melhor em termos de Engenharia Mecânica”.

Esses professores fizeram críticas muito pontuais ao sistema de avaliação. Eles consideraram que houve um aumento em seu trabalho, mas que há como se conciliar os trabalhos da graduação e da pós-graduação. O professor 2 afirmou ter entrado na universidade já sabendo que teria que trabalhar nesses moldes. O professor 4 avaliou que a pós-graduação tem oferecido oportunidades para o crescimento na carreira e que os trabalhos que foram realizados não são para atingir os quesitos avaliados, mas sim buscarem a manutenção e o prestígio de ter a bolsa produtividade. Sua crítica ao sistema é que ele acredita que os critérios exigidos pela CAPES são exagerados para um docente fazer parte do programa de pós-graduação. O professor 8 ponderou que houve uma mudança no foco da produção de trabalho, uma vez que os professores passaram a se preocupar em melhorar os trabalhos que publicavam em congressos para que esses pudessem ser publicados em revistas. Disse que atualmente suas pesquisas estão sempre

atreladas às dos alunos, não tendo mais tempo para pesquisar algo só. O professor 11 afirmou que os critérios utilizados pela CAPES na avaliação dos programas de pós-graduação são os mesmos critérios utilizados internacionalmente e disse que não houve mudanças nos critérios, mas sim uma adaptação ao logo do tempo. O professor 13 afirmou que os critérios utilizados para avaliar os programas de pós-graduação são relativamente “frouxos”, uma vez que considera que publicar trabalhos em revistas indexadas é uma “obrigação do professor”, independentemente de sua participação ou não na pós-graduação; sua crítica ao sistema fica por conta do tempo de titulação, que nem sempre seria suficiente.

Não existe publicar por publicar porque os mecanismos, as revistas, os congressos tirando os congressos, as revistas elas não publicam qualquer coisa. O trabalho tem que ser de qualidade pra ser publicado. Então, é até desmerecer o sistema dizer o seguinte, que todo mundo virou um grande publicador. Lógico que você pode tornar um pouco irreal se você pegar o mesmo trabalho com pequenas modificações e o resubmeter a uma outra revista. Claro, o sistema não é perfeito, não tem lógica você ficar publicando alguma coisa N, vezes isso é, é um auto plágio (Professor 13).

Não, acho que não, não as normas não são é... A única exigência da CAPES assim que eu vejo que aumentou, que alterou um pouco, foi a exigência de publicação, mas acho que a publicação é uma consequência. Eu não tenho publicação só pra fazer parte do programa, eu tenho publicação pra manter minha bolsa em produtividade de pesquisa, tenho publicação pra aprovar projeto, mas é uma consequência do trabalho que todo professor faz aqui. Não acho que isso alterou não, o que alguns faziam antes disso e continuam fazendo; assim, quem não publicou agora, quem não publica ou quem acha se acha prejudicado por essas normas, olha a história dele antes não mudou nada não (risos). Acho que alguns professores que foram descredenciados do programa não foi porque mudou as regras do progra..., da CAPES (Professor 4).

Os professores 6, 7 e 10, compõe o segundo subgrupo.

Síntese da entrevista Professor 6

O professor 6 entrou na UFU em 1975 e participou da criação do programa de pós-graduação em 1985. Afirmou que “critério para estar na pós-graduação nessa época era apenas ter o doutorado”. Considerou que os critérios atuais são mais “seletivos” e que por isso nem a metade dos professores da unidade fazem parte do programa. Segundo o professor, “uns por que não querem e outros por não ter os critérios

exigidos”. Considerou que isso é resultado “imediato das normas da CAPES”, e que essas “intensificaram o trabalho do pesquisador, mas não de todos os professores da pós-graduação”. Afirmou que há professores que “não dão aula e fazem apenas pesquisas”.

Quando perguntado como via a relação da pós-graduação com o a graduação o professor disse que “em seu caso específico não tem problemas em conciliar as atividades da graduação e da pós-graduação, uma vez que as disciplinas que trabalha são sequência uma da outra e essas estão relacionadas com a sua linha de pesquisa”. Ainda disse que trabalha “amarrando” os alunos de pós-graduação com os de graduação em uma espécie de “pirâmide”, e disse que “não deixa a graduação, pois se não cativar o aluno desde a graduação, não terá como trabalhar na pós”; e por ter essa forma de trabalho, disse que “não houve incômodo por conta do arrocho” da CAPES, mas ponderou que “não sabe se é representativo”.

O professor 6 pontuou que por causa das mudanças advindas do modelo de avaliação proposto pela CAPES, “a produção científica virou um fim em si mesma” e avaliou que isso “não é positivo, nem salutar para o país”. Afirmou que essa não é uma visão preponderante entre seus pares.

Ponderou que em sua unidade a graduação tem sua importância, não sendo deixada de lado por conta das mudanças na pós-graduação. Acrescentando a isso, o professor disse que se quiser dar aula na pós-graduação tem que dar aula na graduação também. Todavia, disse saber de outros lugares em que a graduação é deixada de lado.

Considerou que a maneira como “a avaliação da CAPES está repercutindo no país é um desastre”, visto que ela passou “ter mais importância do que a pesquisa”, o que completou dizendo que o modo como foi estruturada a avaliação seria “desorganizado”, pois não haveria políticas que regulamentassem a qualidade e que as “notas das revistas sobem ou descem de acordo com politicagem” e isso leva “a realidade nacional ficar jogada”.

Ponderou que em seu caso “teve sorte”, pois estabeleceu parceria com “empresas nacionais” que têm “visibilidade internacional”, o que teria por consequência não se deslocar da realidade e atingir os critérios. Afirmou que “sua produtividade não aumentou” por conta da “pressão da CAPES”, mas sim por conta das “parcerias com as empresas”.

Síntese da entrevista Professor 7

O professor 7 está na UFU desde 2005. Entrou primeiramente como professor substituto da faculdade de Matemática e em 2008 na Faculdade de Mecânica através de concurso.

Ainda não está na pós-graduação, mas disse que “pretende entrar assim que obtiver os critérios necessários”. Afirmou que os critérios pelos quais os professores são avaliados são “péssimos, horríveis, são parâmetros bastante estressantes, assim, em termos, porque é tudo quantificado em termos de publicações”.

Avaliou que em seu núcleo ou área de pesquisa esses critérios atingem de uma maneira pior, uma vez que considerou que para “se ter um bom trabalho publicado são mais ou menos três anos, sendo que dois destes três são de estudos e um para os trâmites da publicação”. Avaliou que “seus colegas de núcleo conseguem obter esses índices por ser um trabalho de continuidade, porque eles já realizam esse trabalho em grupo a mais de vinte anos, e que se fossem começar o trabalho do zero, isso seria inviável”.

Atualmente “ministra três disciplinas na graduação”, que somam uma carga horária maior que a média da unidade, mas que foi escolha do próprio docente devido à “afinidade” que ele tem com a “temática” trabalhada nestas. Afirmou que essa carga horária atual “só é possível” porque ainda “não está na pós-graduação” e disse que, quando isso acontecer, terá que rever o número de aulas que dará na graduação.

Quando perguntado sobre como via os colegas no que toca à conciliação de pós-graduação e graduação, afirmou que “alguns, por gostarem mais da parte de pesquisa e na busca para atingir os índices da CAPES, acabam deixando de lado a graduação, mas esses não eram a maioria”.

Sobre as reclamações que os seus colegas teriam, relatou que “a grande reclamação é de que a qualidade dos alunos vem caindo ao longo do tempo e que os alunos só querem saber de coisas prontas, são da geração internet”, não estariam interessados em desenvolver um determinado tipo de trabalho e esse então fica sendo mais uma obrigação do professor e, por isso, haveria uma sobrecarga. A questão do “valor das bolsas oferecidas para os alunos do mestrado e ou doutorado em Engenharia”, por não competirem com os salários que o mercado de trabalho oferece, acaba fazendo com que “os melhores alunos não fiquem na universidade”. Afirmou que “muitos dos ficam utilizam a pós-graduação como um entreposto de desenvolvimento

para conseguirem melhores colocações profissionais”. Acrescentou também que muitos alunos não teriam interesse em cursar a pós-graduação por acharem que terão que lidar apenas com aulas, não sabendo que podem “desenvolver pesquisa”.

Disse que “o comportamento de cada docente com a graduação está ligado ao seu comprometimento com a universidade”, mas que “a maioria dos docentes estão envolvidos também com a graduação”. Falou também que o que “o levou para carreira docente foi seu ideal de vida, optando assim por ficar estudando na universidade ao invés de ir para empresa e ganhar três vezes mais que o valor da bolsa que recebia”.

Após a entrevista disse que alguns colegas fazem brincadeiras com ele perguntando se ele quer entrar na pós-graduação ou se quer ter família.

Síntese da entrevista do Professor 10

O professor 10 entrou na UFU em 1983, e para o curso de pós-graduação em 1991. Concordou que as mudanças nos critérios da pós-graduação aumentaram o trabalho dos docentes, visto que, segundo ele, “todos que estão na pós-graduação tem também que estar atuando na graduação”, com exceção se estiver atuando na administração. Afirmou que trabalhar na “pós-graduação é um trabalho extra, por isso o docente acaba trabalhando mais”.

Afirmou que o critério para entrar na pós-graduação na época em que entrou era ter o título de doutor e que hoje “a competência de cada docente é medida por um número”, ou seja, “se você é competente numericamente, está dentro, senão, está fora”.

O professor avaliou que esses critérios são “péssimos, uma vez os professores são levados a criar artifícios na busca de atingir tais números”. Por isso, afirmou que o número de autores de um trabalho aumentou isto “porque todos precisam ser competentes numericamente”. Exemplificou essa situação dizendo que “mesmo que você não trabalhe diretamente em um determinado trabalho, o grupo termina por colocar o seu nome, para que todos possam ser competentes aos critérios da CAPES” e, com isso, possam participar da pós-graduação.

No que tange as consequências desse arrocho da CAPES na pós-graduação para a graduação, o professor ponderou que essas podem ser “positivas e negativas”. Positivas porque como “alguns professores foram obrigados a sair da pós-graduação, aumentou o número de docentes disponíveis para a graduação”, o que fez com que pudessem “dividir as turmas em classes com menor número de alunos” o que poderia facilitar o aprendizado. E negativas, porque como o professor foi desligado, podendo

atuar apenas na graduação, “às vezes esse está insatisfeito, piorando assim a qualidade do Curso da Graduação”.

Afirmou que é “filosofia de sua unidade trabalhar com professores que são contatados em regime de dedicação exclusiva”, uma vez que esses professores têm uma “maior comprometimento com a unidade” e com o trabalho que realizam nesta; isso porque esses professores estariam motivados, “querendo fazer parte da pós-graduação”. Pontuou que as “experiências que tiveram com professores de vinte horas semanais foram negativas” e, por isso, com a “entrada do REUNI, optaram por contratar apenas professores com regime de dedicação exclusiva, mesmo sabendo que irão ficar sobrecarregados”. Avaliou que as outras unidades que optaram por contratar os professores de vinte horas “deram um tiro no pé” com relação à qualidade do curso.

Contou que a filosofia da unidade, de que um docente para dar aula na pós-graduação tem que estar dando aula na graduação, remonta da fundação do Curso de Pós-Graduação em 1985 e que foi só a partir do ano passado que houve a mudança de que quando um professor assumiu um cargo administrativo e pôde ficar com apenas uma disciplina. Afirmou que “briga” para que “não haja dicotomia entre a graduação e a pós” e que “os colegiados e a coordenação acompanham de perto da situação para que não ocorram casos de docentes abandonarem a graduação”. Porém, disse que há “alguns casos de docentes” que deixam as suas aulas nas mãos de orientados e que esses poucos casos, que “são esporádicos”, são por motivos de participação em bancas, por exemplo. O professor fez questão de deixar claro os tipos de “atividades que os alunos de pós-graduação exercem para os professores” e que estas seriam realizadas para que a turma de “graduação não perdesse as aulas”. Estas seriam ou uma aula de exercícios ou a aplicação de prova. Afirmou que os alunos de pós-graduação que fazem “o estágio de docência da CAPES são orientados a acompanharem as aulas e não ministrarem” as aulas no lugar do docente. Por fim, relatou um caso, de “um professor que deixou um orientando dar suas aulas durante todo o semestre”, que só ficaram sabendo no fim do semestre, isso porque “os alunos não reclamam por medo de represálias”.

Quanto à conciliação da pós-graduação com a graduação o professor disse, rindo, que não sabe se os docentes conseguem conciliar, e, em seguida, assegurou que se não houver “muita organização”, não há como conseguir.

Deixou claro, em vários momentos, que “não tem como dar conta de todas as obrigações”, sendo essas de cunho profissional e pessoal, e que “alguma coisa terá que ser abandonada”. Exemplificou essa situação relatando que durante o período em que

foi coordenador de curso acabou “perdendo a sua bolsa produtividade do CNPq”. Disse ter sido “prejudicado pessoalmente por deixar de ser numericamente competente”, no que refere à aquisição da bolsa.

Contou que está vendo que “as escolhas dos docentes tende a abandonar o programa de pós-graduação em face às pressões do sistema”. Afirmou que “a pós-graduação, seria um lugar de realização e de prazer, e que não se ganha nada a mais para trabalhar nela, pois o contrato do docente é com a graduação e que como cada vez está mais difícil e mais burocrático conseguir aprovar e ter os recursos necessários para a pesquisa, os docentes vão se afastando e desanimando”, pois o que justifica a participação no programa, segundo o professor, é a “vontade de crescer”, “viajar para congressos”, enfim, é “o prazer pessoal”, uma vez que, sendo apenas da “graduação, isso não é possível”.

O professor disse que quando o “docente sai da pós-graduação a graduação perde, pois não há verbas para laboratórios de graduação e o docente deixa de estar motivado e atualizado”, ficando esse “estabilizado”. Com isso, afirmou que a pós-graduação melhora a graduação, visto que as aulas práticas são realizadas nos laboratórios de pesquisa nos quais os alunos têm contato com os últimos lançamentos do mercado.

Afirmou que “se o professor pensar na pós-graduação com base na avaliação numérica a que tem sido exposto, ele desanima” e que para que o professor queira continuar, ele tem que “ter muita esperança de melhoria, ser visionário e correr atrás”. Considerou ser muito difícil trabalhar na pós-graduação e na graduação.

Afirmou que como as capacidades dos docentes são avaliadas numericamente conhece colegas que “viraram produtores de *papers* para não serem mal avaliados”. Analisou que essa “valorização da produção de artigos atrapalha o desenvolvimento das pesquisas”, uma vez que para “patentear alguma coisa não se pode divulgar ela antes de estar pronta”, e diz que só a partir deste ano o CNPq criou um tipo de bolsa para valorizar as patentes.

O professor reafirmou que se você quiser fazer parte da pós-graduação você precisa de organização e priorizar as atividades das quais vai querer participar e que, por exemplo, e não pode se dar ao “luxo de tomar cafezinho na hora em que tem outros professores na sala do café, pois, senão, perde tempo com a conversar”.

Quanto às parcerias com as empresas, afirmou que há facilidades até certo ponto, uma vez que “há verbas para investir nas pesquisas”. Contudo, não podem

publicar tudo o que produzem, o que dificultaria a estada no docente na pós-graduação. E por conta, disso haveria alguns docentes que não dariam mais aula na pós-graduação, apenas continuariam a orientar e que “só vão à congressos porque eles já estão cotados no orçamento disponível da empresa”.

O professor disse que irá se aposentar, mas que pretende continuar trabalhando na UFU.

Esses professores fazem críticas ao sistema de avaliação. Consideram que haveria um desvirtuamento produzido pelo sistema de avaliação. Contudo, tentam trabalhar para se manter dentro deste sistema. O professor 6 considerou que para muitos dos professores a avaliação da CAPES se tornou mais importante que a própria pesquisa, tornando a produção de trabalho um fim em si mesmo. Considerou ainda que a posição ocupada no *qualis* pelas revistas é feita por meio de manobras políticas. O professor 7 analisou os critérios de avaliação da Capes como péssimos, e disse que se não for um trabalho de continuidade, como o do grupo de pesquisa que participa, que já tem mais de 20 anos de trabalho, se tornaria muito difícil de se alcançar os critérios exigidos. O professor 10 afirmou que a competência dos docentes é medida através de números, e que por isso haveria um aumento de autores de um mesmo trabalho, pois todos os docentes, se quiserem permanecer no programa de pós-graduação, teriam que ser “competentes numericamente”. Com isto, avaliou que os professores estariam sendo induzidos, muitas vezes, a produzir por produzir.

Tem gente que vive em função disso, isso aí eu concordo plenamente, virou um fim em si mesmo. O pessoal tá preocupado em: publicar, publicar, publicar, publicar! Não interessa o que, para quem, desde que ele esteja (entre) lá nos pesquisador 1 do CNPQ. Pra ele tá perfeito isso. Eu concordo plenamente que isso está acontecendo, e não concordo que aconteça não (risos)... Certo, eu concordo que está acontecendo. Eu acho que virou um fim em si mesmo, só que eu não acho que isso seja, é... salutar nem positivo para o país, não adianta essa né... Essa minha opinião não é compartilhada por muita gente não, mas... (risos) (Professor 6).

Não, a gente tem que ter tudo certo, né, e a gente até consegue dormir da meia noite as seis ué! A gente pode até sonhar, ter pesadelo com serviço (risos)... Mas é difícil, realmente é difícil. Se você não for muito bem organizado, não dá conta... Não consegue, não dá conta Mesmo! Certo. Eu: E se a esposa estiver fazendo esse mesmo tipo de trabalho? Professor 10: Ah não, aí ele tem que marcar encontro no Aeroporto de Congonhas (Professor 10).

5 - Síntese dos subtemas suscitados pelo tema central das entrevistas

A identidade dos docentes será preservada conforme, compromisso assumido no termo de consentimento esclarecido assinado pelos docentes. Em vista disso, identificaremos os docentes por Professor 1, 2, 3, etc. No caso de fala nos quais mencionam nomes uns dos outros, os substituiremos por nomes fictícios.

Nesta parte do trabalho iremos sintetizar, o material colhido através das entrevistas com os docentes separando-os em subtemas que emergiram delas e da questão ou tema central que nos norteou: as relações entre as práticas universitárias na graduação e pós-graduação num período no qual o trabalho docente tende a ser intensificado e extensificado. Com base na leitura das entrevistas, sistematizamos 6 subtemas: CAPES, intensificação do trabalho, produção técnica e científica (produtivismo acadêmico), parceria público-privado, professores novos x professores antigos e filosofia e organização da unidade.

Devemos pontuar que nem todos os professores versam sobre todos os subtemas que emergiram da leitura das entrevistas. A análise de cada um deles objetiva, vale reiterar, contribuir para a discussão de nosso problema e objeto de pesquisa, que, segundo nossa compreensão, estaria mais diretamente relacionado aos subtemas: relação entre produção técnica e científica (produtivismo acadêmico) e intensificação do trabalho.

As sínteses que apresentaremos a seguir seguiram o ordenamento de acordo com os agrupamentos utilizados quando da apresentação das sínteses das entrevistas individuais. Primeiramente iniciaremos com a apresentação da síntese de nosso tema central: relação entre graduação-pós-graduação.

A relação entre graduação e pós graduação: síntese da visão dos professores

De modo geral, segundo avaliação dos docentes entrevistados, haveria pontos positivos e negativos desta relação entre práticas universitárias na graduação e na pós-graduação.

Os pontos negativos estariam relacionados à questão da intensificação do trabalho, gerada pelo aumento das exigências feitas para que um professor seja membro do programa de pós-graduação. Isto porque, diante desta pressão, o professor seria induzido, em certa medida a deixar a graduação de lado. Não obstante, pudemos observar que alguns docentes que preferiram sair do programa de pós-graduação por não concordarem com o sistema de avaliação e que continuaram suas atividades na

graduação e de pesquisa. Vale destacar que os docentes que tiveram essa atitude eram docentes com a carreira já consolidada, ou seja, os que tinham um currículo que os permitia conseguir financiamento para suas pesquisas, independentemente de ser ou não membro da pós-graduação.

Os pontos positivos foram relacionados aos conhecimentos produzidos e aprendido através das pesquisas. Segundo alguns argumentos, tais conhecimentos favoreceriam uma melhora na qualidade das aulas da graduação. Ademais, o financiamento das pesquisas proporciona a criação, manutenção e ao uso dos laboratórios de pesquisa, que possibilitam aos alunos, o contato com as mais modernas tecnologias. Isto porque não haveria verbas da UFU destinadas à criação e a manutenção de laboratórios apenas para a graduação.

a - O tema graduação-pós-graduação

Neste tópico iremos apresentar as ideias dos professores sobre a relação entre o curso de pós-graduação e graduação. Vale destacar que neste item vamos apresentar o que os professores levantaram diretamente sobre essa temática, para posteriormente fazer a análise deste tema articulando a todos os subtemas.

Professor 1: Afirmou que diante do atual sistema de avaliação do programa de pós-graduação e a pressão que este acaba exercendo sobre os docentes, a graduação tende a acabar ficando de lado. Por isso, os professores que fazem parte do corpo administrativo da FEMEC estariam sempre lembrando os docentes de suas funções com a graduação.

Professor 3: Afirmou que “o investimento que tem sido feito na pós-graduação tem contribuído para a diminuição da qualidade do curso de graduação”, e, por conta disso, alguns professores acabariam deixando a graduação de lado para tentar satisfazer os critérios pelos quais são avaliados. Constatou que, para se manter a qualidade na pós-graduação e na graduação, o professor teria que trabalhar demasiadamente.

Professor 5: Afirmou que, dada a grande pressão que o programa de pós acaba exercendo nos docentes, haveria uma tendência destes em deixar a graduação de lado. Considerou que “o ritmo de trabalho” para se ter qualidade fazendo pesquisa, ensino e extensão está acima do que “é humanamente factível”. Afirmou que a graduação perde tanto se o professor só se dedica a ela, quanto se o professor dedica-se mais à pós-graduação, isto porque o professor trabalhando na pós-graduação estaria sempre

aprimorando seus conhecimentos. Além disso, os laboratórios que os alunos de graduação usam são mantidos com as verbas das pesquisas. Concluiu dizendo que um bom trabalho na universidade acontece se o docente conseguir manter em equilíbrio o tripé (ensino, pesquisa e extensão).

Professor 9: Afirmou que “o prejuízo para graduação foi enorme” depois da mudanças nos critérios de avaliação da CAPES, pois “o foco dos professores está na pós” e estes “não tem tempo” para se dedicar à graduação, “principalmente para o atendimento aos alunos”. Afirmou que “é impossível fazer todas as atividades bem feitas”. Por isso, preferiu deixar o programa de pós e continuar atuando em parceria com as empresas, continuar pesquisando e dando aula na graduação.

Professor 12: Ponderou que os impactos para a graduação, por conta das mudanças nos critérios de avaliação da pós, irão variar de acordo com a posição individual de cada docente diante das pressões que este sofre, uma vez que, acredita que cada um toma um tipo de postura. Afirmou também que existem alguns professores que acabam deixando a graduação de lado e focam apenas em atingir os critérios pelos quais são avaliados. Outros que deixam de ser membros do programa, mas que continuam fazendo pesquisa e atuando na graduação, e outros ainda que vão tentando equilibrar a situação. De maneira geral, afirma que pós-graduação traz benefícios para graduação, pois é o espaço que o professor tem para estar constantemente se atualizando e entrando em contato com as tecnologias de ponta, onde há o acesso às verbas para a montagem de laboratórios. O problema, para o professor, é o modelo atual de pós-graduação, que em sua visão, está outorgando títulos e não formando pesquisadores de fato, na maioria dos casos.

Professor 2: Afirmou que dada a pressão que o programa de pós exerce nos docentes, muitos teriam deixado a graduação de lado, o que, em seu ponto de vista, seria um erro, pois “o nível do ensino caiu, refletindo nos engenheiros graduados”. Pontuou que os alunos de graduação ficam desestimulados se não são os professores efetivos que lhes ministram as aulas, e que, por isso, a unidade tem evitado “operar” com alunos de pós substituindo o docente.

Professor 4: Afirmou ter uma estrita relação com os dois cursos e, ainda mais, pontuou que seu desempenho melhora muito na graduação por estar envolvido com a pós e que, no geral, as aulas de laboratório da graduação são realizadas nos laboratórios de pesquisa da pós. Contudo, afirmou que tem docentes que dão mais atenção a pós-graduação do que a graduação. Assegurou não ter conhecimento de colegas que deixam

de dar aula na graduação para se dedicar mais a pós, dizendo que isso acaba acontecendo por conta das outras atividades docentes. Entretanto, as atividades citadas pelo professor estão relacionadas diretamente ao trabalho, de modo geral da pós-graduação, por exemplo, a participação em bancas de mestrado e doutorado. Afirmou ser “mais cômodo o professor trabalhar apenas com a graduação, pois esse não teria o compromisso de escrever artigos e de submeter projetos”.

Professor 8: Afirmou que no seu caso, a atuação na pós só melhora sua atuação na graduação. Isso porque “tem consciência da importância” desta e também por trabalhar disciplinas nos dois cursos que estão relacionadas. Mas, avaliou que, no geral, os professores passaram dedicar-se mais à pós, dada as mudanças de critérios da avaliação do programa de pós, deixando assim a graduação um pouco de lado, e também porque, para alguns docentes, o trabalho na pós é mais interessante do que o da graduação, pois trabalham com disciplinas com maior ligação com seu objeto de pesquisa, e também pela maturidade dos alunos facilitar o trabalho.

Professor 11: Disse que “a graduação sempre ganhou com a pós-graduação”, isto porque as aulas práticas da graduação são realizadas nos laboratórios de pesquisa, além de que, através das pesquisas, as aulas e os docentes se aprimoram. Avaliou também que, existem casos de professores que deixam a graduação de lado. Contudo, afirmou não ser o seu caso. Pontuou que, se os docentes acabam fazendo isso, é porque devem estar buscando se aprimorar nos critérios pelos quais são avaliados. E que, se isso acontece, é por conta do professor estar buscando ainda seu espaço entre seus pares. Ademais, alegou que os “se você olhar os índices, mesmos os índices oficiais, a gente concorde ou não com eles, a gente nota que algumas universidades elas exibem um resultado muito positivo pra graduação”.

Professor 13: Afirmou que, se o professor fica somente na pós, deixando a graduação de lado, perderá a oportunidade de desenvolver os alunos para a pós-graduação. Afirmou também que, se o contrário acontecer, a graduação perde pelo fato de o professor não estar se atualizando com as novidades vindas da pesquisa. Concluiu que “estas atividades devem ser tocadas juntas”. Contudo, disse saber de casos nos quais os professores atuam na pós-graduação e deixam a graduação de lado, e isso ocorre principalmente em lugares onde o curso de pós ainda não atingiu uma boa nota na avaliação da CAPES.

Professor 6: Afirmou que, além de gostar de atuar na graduação, depende da “mão-de-obra dos alunos” para suas pesquisas que são experimentais. Disse também

que sempre relaciona os alunos de pós com os de graduação. Assegurou que, mesmo que o professor não tenha um “motivo nobre pra atuar na graduação”, acaba fazendo visando “cativar os alunos para pós”. Afirmou que na FEMEC é dada a “importância para graduação”. Contudo, disse que há lugares nos quais ele tem consciência que a situação não é essa.

Professor 7: Afirmou que alguns docentes acabam deixando a graduação de lado pois estão trabalhando para atingir os critérios da avaliação da CAPES. Contudo, afirmou que “a maioria, por ideais de vida, conseguem fazer as duas partes com prazer”.

Professor 10: Afirmou que as conseqüências das mudanças nos critérios da avaliação da pós estão começando a ficar mais visíveis para a graduação. Pontuou que, por alguns professores terem sido desligados da pós-graduação, as turmas de graduação puderam ser divididas, o que teria facilitado e melhorado as aulas. Apesar disso, afirmou que alguns destes docentes que foram desligados “não vão contentes para a graduação”, o que as prejudicaria. Ponderou que “são raros os casos” de professores que deixam a disciplina inteira sob a responsabilidade dos orientandos, pois a unidade estaria sempre cobrando dos docentes. Afirmou que o docente que atua na pós-graduação tem melhor desempenho em sua atuação na graduação. Isso porque as aulas de práticas são realizadas nos laboratórios de pesquisa, (uma vez que não há verbas para a montagem de laboratórios específicos da graduação) assegurando assim, que, se o docente deixa a pós – e com ela os recursos laboratoriais oferecidos – e fica somente com a graduação, estaria perdendo, pois isso “limitará os recursos e o professor”.

b- CAPES

Nesse tópico iremos apresentar as visões que os docentes têm sobre a CAPES e o atual sistema de avaliação de pós-graduação.

Professor 1: Afirmou que as agências de fomento estariam preocupadas com os índices de publicação e com a quantidade de alunos formados, mas não se preocupariam com a qualidade dos formados. Essa preocupação com os índices geraria um aumento da carga de trabalho, pois teriam que cumprir os prazos de formação de alunos e de publicação. Pontuou que a CAPES quer separar na pós-graduação uma elite de professores, estando esta apenas preocupada com a produção científica e esquecendo que “a pós-graduação tem como função principal a capacitação de pessoas para atuarem como propagadores de formação”. Também afirmou que muitas vezes haveria uma produção de trabalhos e não de pesquisas. Avaliou que não seria a maioria de seus

colegas que trabalham nessa perspectiva. Contudo, disse que por ser uma determinação dos órgãos superiores, tem que seguir para que não prejudiquem o programa.

Professor 3: Ponderou que os critérios da CAPES de avaliação dos programas de pós-graduação estariam baseados na quantidade em detrimento da qualidade dos trabalhos publicados. Afirmou não concordar com os critérios exigidos e por isso deixou o programa de pós-graduação. Disse que essas normas são “perniciosas”. Disse ter conhecimento de outros que colegas não pactuam com o atual modelo e que desenvolvem suas pesquisas de outra maneira.

Professor 5: Acredita que a pressão exercida pela CAPES poderia levar a comportamentos nos quais a qualidade dos trabalhos não são a questão preponderante, o que levaria ao “fenômeno da multiplicação dos papers”. Afirmou que essa pressão aumentou fantasticamente e que, apesar de exigir em quantidade, exige em qualidade, pois, segundo seu argumento, as publicações devem ser em revistas que tem reconhecimento no cenário nacional e internacional. Ponderou que a produção avaliada é a produção em revista e que isso prejudicaria alguns docentes.

Professor 9: Acredita que por conta dos critérios exigidos pela CAPES não são todos os professores da unidade que fazem parte do programa de pós-graduação. Disse que esses critérios pressionam os professores a publicarem. Afirmou que a “CAPES força os professores a realizarem os trabalhos” e “não ser feliz trabalhando forçada”. Ponderou que se não houvesse uma pressão tão grande para sobre a publicação os professores desenvolveriam mais em cima de seus materiais a serem publicados.

Professor 12: Afirmou que por conta da avaliação do programa ser feita por critérios produtivistas foi desligado do programa. Pontuou que esse modelo de avaliação foi bastante criticado pelo governo Lula quando esse fazia oposição, mas quando esse chegou ao poder deu continuidade à política das avaliações e dos contratos de gestão. Afirmou que esse modelo não leva à qualidade e que se fossem pensar em programa de pós-graduação esse seria bem diferente do que é o atual, pois priorizaria a formação e a qualidade e não apenas a produção. Acredita que esse modelo de avaliação da pós-graduação não leva à formação de pesquisadores, sendo apenas produtora de títulos. Avalia a importância de um modelo de avaliação que classifique os programas de pós-graduação, mas não concorda com os moldes do atual, uma vez que afirma que esse modelo está modificando o objeto que pretende avaliar. Assegurou haver programas que na ótica da avaliação CAPES não são programas bem conceituados, mas que oferecem uma formação melhor aos alunos. Criticou a frase “a CAPES somos nós”, pois há

divergências entre a postura dos docentes que estão ocupando as coordenações, argumentando que, se alguns colegas estivessem coordenando poderiam fazer diferente. Afirmou que as universidades do Estado de São Paulo têm maiores condições de fazerem críticas mais incisivas, uma vez que a agência estadual FAPESP é mais consolidada (por oferecer apoio e recursos maiores para os docentes de São Paulo). Afirmou isso, pois considerada que a FAPEMIG oferece menos aporte para pesquisa do que a FAPESP. Ponderou que existem outros quesitos, que não estão ligados à produção acadêmica científica, que se fossem avaliados pela CAPES influenciariam na manutenção de bons membros do corpo docente da pós-graduação. Exemplificou isto com o fato de que mesmo um professor ministrando excelentes aulas, este pode ser desligado do programa de pós-graduação por não ter, por exemplo, boas publicações em língua estrangeira.

Professor 2: Considerou necessário um sistema de avaliação que compare as universidades, que intensifique as publicações internacionais; e pontuou a dificuldade de se implementar um sistema de avaliação, tendo afirmado que o atual sistema faz com que alguns professores, na busca de atingirem os critérios pelos quais são avaliados, acabem por deixar a graduação de lado, o que fez com que a qualidade do ensino caísse. Afirmou que quando entrou na universidade sabia que “seria cobrado pela sua produção científica e não por sua capacidade didática”.

Professor 4: Considera exagero da CAPES as regras para o credenciamento dos docentes no programa de pós-graduação. Ponderou que houve um aumento das oportunidades para os docentes crescerem na carreira. Afirmou que aumentaram as exigências de publicação. Contudo, afirmou cumpri-las para manter sua bolsa produtividade e para obter financiamento para as pesquisas e não apenas para fazer parte do programa. Afirmou que como a participação em congresso conta pouco na avaliação alguns professores deixaram de participar. Pontuou que os critérios exigidos não são difíceis de serem atingidos uma vez que, em sua visão, participar do programa de pós-graduação é consequência do trabalho desenvolvido pelo professor. Ponderou que os professores que foram descredenciados do programa foram avisados com antecedência sobre quando e como ocorreria a avaliação de seu desempenho. Garantiu que se todos os professores tivessem atualmente os critérios de produção que são exigidos para participar do programa, estes mesmos teriam que ser revistos, uma vez que a relação aluno-professor é um dos critérios avaliado pela CAPES. Afirmou que o relatório para a avaliação da CAPES é um trabalho intenso e detalhado e que a agência

tem comitês de área que estabelecem o que um programa tem que ter para alcançar as diferentes notas. Afirmou ter colegas que não estão mais preocupados em trabalhar para atingir os critérios exigidos.

Professor 8: Afirmou que após a primeira avaliação da CAPES é que os docentes sentiram a pressão por publicação, isso porque foi quando houve os primeiros descredenciamentos. Acredita que nos últimos anos essa pressão por publicação vem aumentando. Contudo, avaliou que como nesta unidade a cultura era de publicações em congressos, os professores só tiveram que trabalhar, um pouco mais, para que esse trabalho pudesse ser encaminhado para uma revista.

Professor 11: Afirmou que a CAPES está utilizando critérios para a avaliação, que são usados internacionalmente, dizendo que por isso “é natural uma maior cobrança” se o país quiser obter reconhecimento internacional. Constatou que a cada ano as exigências a serem cumpridas são maiores. Acredita que os critérios da atual avaliação não mudaram e sim foram se intensificando, pois “a regra é rendimento máximo”. Afirmou que as produções técnicas não são pontuadas por falta de detalhamento nos relatórios da avaliação.

Professor 13: Afirmou que os critérios de avaliação são “frouxos”. Entende “ser natural” a atividade do professor pesquisador ser centralizada na publicação de trabalhos. Afirmou que os critérios avaliados pela CAPES são os mesmos necessários para que o professor seja bolsista do CNPq e que, no seu ponto de vista, todo professor teria de desejar ser. Ponderou que, embora as exigências de produção fomentaram a produção científica nacional, também criaram uma situação às vezes artificial, quando um trabalho é publicado apenas com pequenas modificações. “A única restrição” que coloca sobre o sistema avaliativo tange sobre “o tempo de titulação” que avalia, “às vezes não ser o suficiente” para que o aluno possa se integrar ao grupo de pesquisa e desenvolver seu trabalho. Avaliou que “a pressão brutal por publicação enfraqueceu a ideia do grupo de pesquisa levando o sujeito a trabalhar sozinho”

Professor 6: Afirmou que as mudanças da CAPES são “responsáveis diretamente pelo aumento do trabalho do pesquisador da pós-graduação”. Afirmou que “existem docentes na atualidade que estão pesquisando, mas não dão aulas”. Afirmou que a reformulação foi seletiva, deixando mais da metade dos professores da unidade fora do programa. Considera que a avaliação se tornou mais importante que a pesquisa e que a pontuação das revistas não são confiáveis e motivadas por “politicagem”. Ponderou que a realidade nacional fica “jogada”, pois para que os artigos sejam publicados esses

têm que tratar de temas de relevância internacional.

Professor 7: Avaliou os critérios da CAPES como “péssimos”, isso porque estão calcados na quantificação das publicações. Considerou que atingem as diversas áreas de conhecimento de maneira diferente. Afirmou que só conseguirá entrar no programa, bem como seus colegas de pesquisa se mantêm no mesmo, porque fazem parte de um grupo de pesquisa consolidado a bastante tempo; então, disse “o trabalho tem um fluxo contínuo” que gera resultados que são suficientes para atender os critérios da avaliação. Afirmou que “se fosse começar do zero as pesquisas seria inviável, pois levaria pelo menos 3 anos para obter uma publicação em periódicos indexados.”

Professor 10: Afirmou que os critérios da avaliação são “péssimos e levam os docentes a criarem artifícios para atingi-los, constatando que o número de professores autores de um mesmo trabalho aumentou”, isso porque, se o docente não tem esses índices, que são exigidos pela CAPES, não é considerado competente, dizendo que “A competência de professor é medida numericamente e não pelo que ele faz”.

Síntese das visões dos docentes sobre a CAPES

Para todos os docentes há críticas a serem feitas ao modelo de avaliação dos programas de pós-graduação, uns são mais pontuais e outros mais contundentes. Porém, esse tipo de modelo é naturalizado por alguns docentes. Um ponto que foi recorrente para todos os entrevistados é a questão da pontuação do programa que está baseada nos índices de publicação em revista. Diante desse fato cada professor aponta para uma ou mais conseqüência do atual modelo de avaliação. As conseqüências seriam: para os docentes, intensificação de seu trabalho e aumento da pressão; aumento das exigências para que um docente seja membro do programa, exigência do aumento da produção científica para sua sobrevivência no programa, desvirtuamento da sua função formadora e a diminuição do tempo de titulação.

c-Intensificação do Trabalho

Nesse tópico iremos apresentar as visões que os docentes tem sobre a intensificação do trabalho do professor universitário, uma vez que essa categoria foi apresentada aos docentes como pressuposto que embasou nossa hipótese de que há conseqüências da intensificação do trabalho na pós-graduação para a atividade desenvolvida pelo docente na graduação. Para cada docente há motivos mais

preponderantes que levam à intensificação do trabalho. Além da intensificação gerada pela reformulação do modelo de avaliação, há outros fatores que levam a esse fenômeno que foram considerados, como a diminuição dos técnicos administrativos, as parcerias entre o setor público e privado e o perfil dos alunos, o que indica que a análise por categorias deva ser articulada e não segmentada. Não obstante, a análise de cada uma delas e de suas especificidades é etapa e condição necessária para a futura análise articulada.

Professor 1: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho. Argumentou que ele se relaciona a vários fatores como a aposentadoria e a não reposição dos técnicos administrativos. Pontuou que o nível de comprometimento da “maioria dos alunos está muito aquém do desejável”, gerando para o professor um “aumento fantástico” na carga de trabalho, uma vez que, o professor tende a fazer parte do trabalho que competia ao aluno, visto que o tempo que foi determinado para titulação é muito curto. Referiu-se também à pressão para se ter trabalhos produzidos. Assegurou que, por conta desses fatores que intensificam o trabalho, é comum encontrar docentes que trabalham de madrugada a fim de cumprirem seus prazos.

Professor 3: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho por conta das determinações do modelo de avaliação. Ponderou que “para realizar um trabalho de qualidade na pós-graduação e na graduação o docente teria que trabalhar demais”. Diz que por não concordar com o sistema preferiu sair do programa e continuar se dedicando às suas outras atividades.

Professor 5: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho por conta da reformulação do sistema de avaliação de avaliação, pontuando que há uma pressão muito grande para que os professores publiquem artigos. Referiu-se também à necessidade de participar de diversas atividades, como bancas de defesa e ou concurso. Afirma que “a parceira com as empresas passaram a ser mais agressiva no governo LULA”, o que “aumentou sobremaneira” a carga de trabalho. Considera que, mesmo havendo a contratação de novos docentes, houve um grande aumento de trabalho também na graduação, pois “as turmas tiveram um aumento fantástico” na quantidade de alunos. Ponderou que a falta de técnicos administrativos aumenta ainda mais a carga de trabalho. Afirmou que toda essa carga de trabalho “leva ao limite em questões de saúde” e que as relações familiares também ficam deixadas de lado. Concluiu que se tem que fazer um “esforço enorme para tentar equilibrar todas as atividades”, e que algum campo de atuação, profissional ou pessoal, fica prejudicado.

Professor 9: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho, afirmando que para fazer todo o seu trabalho utiliza os finais de semana. Ponderou que as parcerias com as empresas aumenta a carga de trabalho. Afirmou “ser impossível trabalhar na pós-graduação, graduação e com as empresas sem que um dos campos fique prejudicado”, concluindo que não consegue fazer bem feito todas as atividades, por isso optou por sair da pós-graduação, dada a pressão que se tem por publicação.

Professor 12: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho afirmando que na lógica atual “o professor terá que se sacrificar muito” se quiser manter-se no programa de pós e realizar as outras atividades docentes. Pondera que há momentos na vida em que se está disposto a esse sacrifício, exemplificando com os docentes que estão no início de carreira, contudo “afirma não querer mais viver esse tipo de situação”, ponderando que continuará pesquisando, mas em seu tempo.

Professor 2: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho argumentando que nos anos do governo FHC as universidades foram deixadas de lado, não havendo contratação de docentes e de técnicos para a reposição dos que se aposentaram. Pontuou que os docentes estão sendo repostos atualmente com os professores equivalentes. Quanto aos técnicos ainda não houve reposição, o que gera um aumento de trabalho, uma vez que afirma que os docentes é quem tem que fazer a parte que caberia a eles. Afirmou que por exercer um cargo administrativo trabalha muito mais, e que isso atrapalha as atividades da pós-graduação.

Professor 4: A princípio não concordou que o trabalho esteja intensificado, argumentando que houve um aumento das oportunidades para os docentes trabalharem, alegando também que “as mudanças no sistema de avaliação não alteraram o dia-a-dia de um professor produtivo”. Porém, afirmou que alguns professores passaram a se dedicar mais à produção de artigos, além dos trabalhos técnicos que já realizavam, e que a diminuição dos técnicos administrativos aumentou o trabalho do professor. Disse que “as parcerias com as empresas além de aumentarem a carga de trabalho às vezes tiram o funcionário da universidade” e que, atualmente, trabalha mais do que outrora e que passa bastante tempo sem tirar férias. Afirmou que a obrigação do docente é dar aula na graduação e que as outras atividades as faz porque quer.

Professor 8: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho. Pontuou que “atualmente não tem mais tempo para sentar e pesquisar sozinha algo que queria”. Suas pesquisas estão sempre relacionadas aos trabalhos dos alunos. Afirmou que “pesquisa indiretamente”, mas que está feliz com essa situação.

Professor 11: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho, afirmando que a CAPES parte do pressuposto de “maximizar o rendimento dos docentes”, e que a cada ano as exigências aumentam. Afirmou que a não reposição dos técnicos administrativos que se aposentaram aumenta o trabalho do professor. Ponderou que essa não é uma situação apenas da UFU, mas realidade nacional. Considera que o professor, pra dar conta de todos os seus afazeres “se vira nos 30”. Contou que não consegue tirar férias há mais de 10 anos. Entretanto, não vê problemas nisso, porque disse que seu trabalho virou seu hobby¹¹. Considerou que “não há como se comparar o trabalho do professor universitário com os outros profissionais”, o que na sua visão justificaria aceitar essa intensificação e “não levantar a bandeira de reclamações”. Contudo, afirma não saber se essa é a situação ideal.

Professor 13: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho para os docentes de universidades particulares, afirmando que “o trabalho nas federais é fichinha” perto destas. Afirmou que atualmente trabalha muito menos que na época da criação do curso de pós-graduação e que o seu trabalho na pós-graduação está ligado ao seu projeto de pesquisa e que, portanto “a presença de um aluno, mão-de-obra qualificada”, facilita o desenvolvimento do seu trabalho. Considerou “natural o professor ter pesquisas em andamento, que gerem artigos, pelo menos, a cada dois anos”. Não obstante, pondera que tem uma “carga de trabalho pesada”.

Professor 6: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho para os docentes que trabalham na pós-graduação e continuam realizando as suas outras atividades acadêmicas, afirmando que há docentes que não estão na pós-graduação, ponderando que são apenas alguns que optaram por isso, sendo a maioria por não terem os critérios exigidos para ser membro do programa. O professor disse que irá se aposentar, mas que pretende continuar trabalhando na pós-graduação.

Professor 7: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho alegando que isso ocorre para os professores que tem interesse e preocupação com

¹¹ Vale também a referência à bolsa-produtividade, espécie de objeto do desejo dos professores-pesquisadores que aderem e acentuam, na prática universitária, a sociabilidade produtiva, capital acadêmico que confere status ao professor no mercado onde ele vende sua força de trabalho. O professor contemplado por tal bolsa tem seus desejos e necessidades produzidos pela ideologia do produtivismo acadêmico instigados e tende a apaixonar-se pela imagem auto-enaltecida de si. Cai na armadilha da busca por alternativa para a compressão salarial, submetendo-se a um cotidiano estressante e competitivo, ao trabalho intensificado e até mesmo às “férias no papel”, como declarou um dos depoentes. Convive, assim, com o que foi referido como “coisa massacrante” e “sarrafos da CAPES”, numa ambivalente mescla de desgaste e falsa auto-satisfação (SILVA Jr. João dos Reis e SILVA, Eduardo Pinto e., 2010, p.229).

ensino de graduação e nas atividades do programa de pós-graduação. Afirmou que seus colegas reclamam dos alunos no que tange ao comprometimento e ao nível de conhecimento que esses possuem ao entrar na pós-graduação. Como ainda não entrou para o programa de pós-graduação, disse: “alguns colegas perguntam se quer entrar para o programa ou se quer ter família”.

Professor 10: Concordou com o pressuposto da intensificação do trabalho, afirmando que o trabalho aumentou tanto na questão das disciplinas ministradas como na orientação dos alunos. Alegou que se o docente não for “bem organizado não dá conta de desenvolver o seu trabalho”.

Síntese das visões dos docentes sobre a intensificação do trabalho

Todos os docentes acham que houve um aumento da carga de trabalho por conta das mudanças no sistema de avaliação e das mudanças organizacionais que ocorreram nas universidades. Contudo, nem todos acham que isso prejudique seu trabalho ou sua vida particular. Alguns docentes argumentaram ser condição inerente ao tipo de trabalho do professor, outros expuseram que houve outros momentos em que trabalharam mais. Foi apontado também que nas universidades particulares poderia se considerar haver uma maior intensificação do trabalho. Porém, há aqueles que consideram que esse aumento na carga de trabalho faz com que as atividades que têm de ser realizadas fiquem prejudicadas ou ainda, são induzidos a largarem algum tipo de obrigação. Apontaram que as parcerias com as empresas fizeram com que aumentasse muito o volume de trabalho e que, com as mudanças no sistema de avaliação, alguns colegas são induzidos a desenvolverem trabalhos que, as vezes, são apenas resultado de uma pequena modificação de um trabalho anterior, visando apenas atingir os critérios pelos quais são avaliados.

d-Produção técnica e científica: produtivismo acadêmico

Neste tópico iremos apresentar as visões dos docentes sobre a sua produção e dos seus colegas de trabalho, técnica e científica. Evidenciou-se a questão da produção, de reprodução trabalhos sem mudanças substanciais, que visam atingir os índices exigidos pelas agências de fomento. Ou seja, o que entendemos como produtivismo acadêmico.

Este fenômeno – cultura ou ideologia – tem sua origem nos anos 1950

nos EUA. Tornou-se mundialmente conhecido pela expressão pública or *perish*, significando que os professores/pesquisadores universitários que não publicassem de acordo com os parâmetros postos como ideais pelos órgãos financiadores, pela burocracia universitária ou pelo mercado, veriam sua carreira definhando e fenecer. (SGUISSARDI, 2010, p.1)

No caso Brasileiro, esse fenômeno começa a ocorrer mais fortemente à partir das mudanças no sistema de avaliação da CAPES, em 1996/1997, onde há uma preocupação em relação à quantidade de artigos e trabalhos científicos produzidos, os quais serão analisados e valorizados pela Avaliação da CAPES.

Professor 1: Afirmou que por conta das mudanças no sistema de avaliação a produção científica muitas vezes não está ligada diretamente à pesquisa, mas sim à necessidade de produzir trabalho para atingir os índices pré estabelecidos pelas agências de fomento. Alegou que “essa lógica de produzir por produzir está bem permeada nos programas de pós-graduação”.

Professor 3: Assegurou que alguns docentes, que na sua visão seria “a grande maioria”, vivem para “publicar a qualquer custo”, sendo muitas vezes “um trabalho continuação do outro apenas com pequenas modificações”. Afirmou que haveria outros tipos de trabalhos que os docentes também “deveriam se dedicar”, como a concepção de livros para a graduação, porque os atualmente utilizados estão “ultrapassados e ou defasados”, isso porque são muito antigos, pontuando que alguns “tem mais de 80 anos”.

Professor 5: Assegurou que para a pontuação da CAPES a produção de artigos é o que conta. “A publicação em congressos não conta quase nada”. Afirmou que sua “produção global aumentou” principalmente por conta das parcerias com as empresas. Contudo, o tipo de produção que é avaliado pela CAPES, diminuiu. Uma vez que, por conta do volume de trabalho, teve que “fazer escolhas para preservar sua saúde e manter a qualidade de seus trabalhos”. Afirmou que por conta dessa escolha “paga o preço de não ser visto no cenário nacional da mesma maneira que antes e que mesmo tendo muitos orientandos e trabalhos técnicos, corre o risco de ser desligado do programa”. Por isso, questiona o que é produtividade, ponderando que “a pressão que CAPES faz para a produção de artigos pode levar a comportamentos de multiplicação de papers”.

Professor 9: Afirmou que os professores tiveram que produzir mais para se adequarem aos critérios avaliados pela CAPES, e que, por conta da pressão existente, o professor é induzido a não desenvolver seu trabalho “da melhor maneira que poderia

fazer”, estando muito aquém o número da produção técnica em relação ao da produção de artigos.

Professor 12: Assegurou que “foi desligado do programa de pós-graduação por sua produção não ser significativa na perspectiva de um modelo produtivista”. Afirmou que “trabalha pelo gosto da pesquisa” e não pensando na produção para atingir os índices da CAPES. Garantiu que “para muitos docentes a principal atividade da pós-graduação é a produção de artigos” que sejam publicados em revistas indexadas. Constatou que esse modelo de avaliação dos programas, por ser produtivista, acaba por deformar o objeto que pretende avaliar.

Professor 2: Afirmou que desde que entrou para a UFU, sabia da lógica da avaliação por conta da produção científica, estando assim, preparado para ser avaliado desta maneira. Pontuou que por ocupar um cargo de coordenação seus índices produção ficarão prejudicados, uma vez que o volume de trabalho da coordenação é muito grande.

Professor 4: Afirmou que os critérios de produção foram alterados e que não produz para atingir os índices para participar da pós-graduação, mas sim para manter a sua bolsa produtividade e para obter verbas para as pesquisas. Assegurou que a questão de produzir por produzir não acontece apenas no Brasil e que sempre existiu. Argumentou que muitos docentes enxergam “o aluno de pós-graduação, pois esse significa uma possível publicação”. Ponderou que não acredita que a produção científica esteja ligada à meta de atingir os índices da CAPES. Quanto à produção técnica, afirmou que “muitos não davam importância por não saber o que é uma patente, e que o fato da CAPES ter começado a valorizar, pontuar, esse tipo de produção, há uma preocupação em tentar desenvolvê-la”. Afirmou que muitos docentes que tinham produções técnicas reclamavam que essas produções não contavam para avaliação do programa. Por ter sido coordenador, assegurou, que se não fizesse parte de um “grupo de pesquisa muito bem consolidado”, teria sido “prejudicado”, uma vez que afirmou que a coordenação “toma muito tempo”.

Professor 8: Afirmou que não houve um maior número de pesquisas, mas sim uma preocupação em publicá-las em revistas. Afirmou que em sua unidade os professores tinham o costume de publicar em congressos e que, por conta da determinação da CAPES, passaram a se dedicar menos no desenvolvimento desses trabalhos e mais para os publicados em revistas indexadas. Alegou que a produção aumentou substancialmente visto que os professores foram avisados que “quem não tivesse uma determinada produção sairia da pós-graduação”.

Professor 11: Afirmou que a produção científica brasileira na década de 80 não poderia ser comparada com os países latinos, e que, dado o conjunto de “políticas bem acertadas e outras nem tanto”, essa produção aumentou substancialmente. Disse que as produções técnicas não seriam pontuadas pela avaliação porque há uma falta de detalhes nos relatórios entregues à CAPES. Avaliou que a parte da produção técnica em outros países fica a encargo das empresas. Considera que até pouco tempo atrás as parcerias com as empresas eram “mal vistas pelos sindicatos”. A universidade era até então a grande responsável por essa produção técnica, quadro esse que viria ser modificado, dado a incentivo governamental para que hajam parcerias entre empresas e universidades.

Professor 13: Afirmou que “não existe o publicar por publicar, uma vez que as revistas não publicam qualquer trabalho e isso seria desmerecer o sistema”. Entretanto, constatou que existe a publicação de “trabalhos com pequenas modificações e incrementos”, ponderando que isso “sempre existiu e que pressão exercida pela CAPES acabou por fomentar um pouco esse tipo de publicação”. Mas também, considerou positivo, pois aumentou a produção científica do país.

Professor 6: Afirmou que para muitos dos seus colegas “a produção de trabalho virou um fim em si mesmo”, dizendo que “se publica sem se preocupar para quem, nem o que”, e que isso “não é positivo para o país” e que não concorda com essa situação.

Professor 7: Assegurou que em sua linha de pesquisa para “se ter uma boa publicação” é necessário “no mínimo 3 anos de sacrifícios e empenho”.

Professor 10: Afirmou ter colegas que são “produtores de *paper*”. Considerando que, se eles não fazem, são vistos como “ruins de serviço”, uma vez que a capacidade do docente é medida por números da produção científica. Considera isto “péssimo”, e disse que são criados artifícios, como, o aumento do número de autores em um mesmo trabalho, para que todos possam obter os critérios pelos quais são avaliados, e assim poderem participar do programa de pós-graduação.

Síntese das visões dos docentes sobre produção técnica e científica: produtivismo acadêmico

Todos os docentes concordam que houve um aumento da produção científica por conta da pressão que o modelo CAPES de avaliação exerce e que há uma produção de artigos nos moldes do que denominamos produtivismo acadêmico. Contudo, alguns afirmam que esse tipo de produção sempre ocorreu e que o sistema apenas contribuiu para que essa produção aumentasse. Os que defendem essa posição argumentam que a

produção científica está ligada aos resultados das pesquisas e não a um querer participar da pós-graduação simplesmente. A maioria dos docentes avalia que há uma grande produção de trabalhos que buscam simplesmente atender os critérios CAPES, caindo em um, produzir por produzir. Alguns professores afirmam que a produção técnica e também a produção de livros é deixada de lado por não serem avaliadas pela CAPES. Alguns docentes dizem que existe sim a avaliação das produções técnicas e que, o problema estaria nos relatórios que não apresentam dados suficientes para que CAPES os avalie. Recentemente a CAPES passou a avaliar as produções técnicas, o que, segundo alguns docentes, fará com que os professores procurem também se dedicar mais a esse tipo de trabalho.

e- Parceria público-privada

Neste tópico iremos apresentar as visões dos docentes sobre as parcerias que as universidades fazem com as empresas.

Professor 5: Considera que “as parceiras com as empresas são muito ricas e trazem muitos benefícios para a universidade se bem dosadas”, isso porque o professor está em contato com a realidade do mercado e “pode passar esse conhecimento para os alunos”, e também porque as empresas fornecem muitos recursos financeiros. Contudo, pontua que alguns professores ainda não sabem dosar o seu tempo entre as atividades que tem que desenvolver e muitas vezes ficam apenas trabalhando em função dessas parcerias. Afirmou que essas parcerias também são fonte de “uma pressão gigantesca” e que às vezes “os objetivos das empresas” são “conflitantes” com que ele entende que deve ser realizado pela “universidade”. Ponderou que “por ter uma relação intensa com as empresas acaba por produzir menos em revistas, por não ter tempo”.

Professor 9: Diz que as parcerias com as empresas são muito positivas para a universidade e que as empresas investem na universidade para que essa produza a tecnologia que antes eles tinham que importar. Afirmou que por isso há um aumento na carga de trabalho, mas que “para os alunos essa parceria é positiva, pois durante a graduação já estão em contato com a realidade do mercado”.

Professor 4: Avaliou que nos últimos anos aumentou muito essas parcerias. Afirmou que “em alguns casos há o exagero, pois tem professores que ficam por conta da parceria, o que tira o funcionário da universidade”. Pontuou que o programa de pós-graduação cobra dos docentes uma contribuição de publicações de trabalhos em revistas. Isto ocorre porque a produção científica e tecnológica realizada em conjunto

com as parcerias, algumas vezes, só pode ser publicada com autorização da empresa e ao final da pesquisa, ocasionando, portanto, uma queda no número de publicações. Afirmou também, que muitas pesquisas só puderam ser desenvolvidas por conta das verbas advindas das parcerias entre as empresas e a universidade.

Professor 11: Afirmou que os “sindicatos viam essas parcerias como mal”, mas que esse quadro tem mudado. Contou que a FAPEMIG está com um projeto de incentivo para que os mestres e doutores trabalhem para a empresa. Para isto, a agência fornecerá bolsas para remuneração desses profissionais.

Professor 13: Disse que as empresas procuram a universidade buscando a solução para um determinado problema e, uma vez sanada essa necessidade, param de investir, “se tratando de puro negócio”, não havendo uma preocupação com o desenvolvimento da universidade. Entretanto, considerou isso normal, dado os interesses das empresas. Como os contratos com as empresas tem tempo determinado, para garantir as mínimas condições de trabalho dos grupos de pesquisa, afirmou que o governo tem projetos de criação de institutos que manteriam estes grupos, durante o intervalo entre uma parceria e outra.

Professor 6: Afirmou que o modo de a engenharia interagir e contribuir com a sociedade é através das parcerias com as empresas. Disse que por trabalhar junto às empresas pode oferecer mais oportunidades para seus alunos adquirirem experiência de trabalho. Assegurou que por estabelecer parcerias, com grandes empresas nacionais, consegue atender às necessidades brasileiras e publicar em revistas internacionais. Afirmou que sua “produção de trabalhos aumentou” por esse motivo, e “não por conta das exigências da CAPES”.

Professor 10: Constatou que a parceria com a empresa prejudica o docente, pois ele não pode publicar tudo que produz. Contudo, essa parceria fornece dinheiro para o desenvolvimento das pesquisas.

Síntese das visões dos docentes sobre a parceria público-privada

Os docentes vêem a parceria com as empresas como uma fonte de financiamento. Para alguns é também fonte de aprimoramento de seus conhecimentos e das oportunidades dos alunos estarem em contato com a realidade de mercado. Para alguns docentes há um certo exagero de certos colegas que na interação com a empresa acabam deixando de lado as suas atividades da universidade. Ponderaram também que por conta da parceria as publicações em revista ficam defasadas, uma vez que, não

podem publicar o trabalho que é desenvolvido com a empresa até este esteja concluído e a empresa autorize.

f- Professores novos x professores antigos

Nesse tópico iremos apresentar as visões que os docentes têm dos diferentes reflexos das mudanças estruturais para os jovens e para os antigos docentes. Os professores que falaram sobre esta temática, com exceção do professor 2 e o 7, tem mais de 10 anos de carreira na UFU.

Professor 1: Afirmou que a pressão exercida pela CAPES pode afetar um jovem docente, mas no seu caso pessoal “preferiu sair do programa a pactuar com essa filosofia”. O professor novo está mais exposto, pois está “buscando visibilidade” entre seus pares. Ponderou que os jovens docentes querem participar do programa de pós-graduação acabam em alguns casos deixando a graduação de lado, bem como as relações pessoais.

Professor 12: Afirmou que o jovem professor está em busca de seu espaço e de reconhecimento, acha isso natural e diz entender que neste momento da carreira estejam dispostos a se sacrificarem. Todavia, avaliou que por já ter a carreira consolidada e não concordar com o sistema de avaliação, não está mais disposto.

Professor 7: O professor é novo na instituição e ainda não entrou para o programa de pós-graduação. Contudo, afirmou que há um incentivo e investimento para que os novos docentes desenvolvam também o trabalho de pesquisa.

Professor 10: Afirmou que os novos professores que foram contratados para trabalharem 20 horas semanais, como em algumas unidades, não favorecem o desenvolvimento da universidade, uma vez que eles não têm comprometimento com a instituição da mesma maneira que o professor que é contratado no regime de dedicação exclusiva. Constatou que, dada a pressão que sofrem para produzir, os professores antigos estão deixando o programa de pós-graduação e são os novos professores que estão buscando seu espaço.

Professor 2: O professor está na UFU há 6 anos e desde que entrou é membro do programa de pós-graduação. Afirmou que para os novos professores há sobrecarga de trabalho, o que dificulta o desenvolvimento de pesquisas.

Professor 4: Afirmou que o programa de pós-graduação sempre oferece oportunidade para os jovens docentes, que primeiramente entram como professor colaborador, ministrando uma disciplina ou orientando alunos, e, após a avaliação do

triênio, é averiguado se esse teve a produção compatível com as exigências e, com isso, poder tornar-se membro do programa, ou se irá continuar como colaborador.

Professor 11: Afirmou que por conta das mudanças que o governo realizou no regime de contratação dos docentes os professores novos estão chegando à universidade “de maneira pragmática”. Quanto à postura dos jovens docentes diante da pressão exercida pelo sistema de avaliação, ponderou que esta irá variar de acordo com o “contexto em que foram formados”.

Professor 13: Afirmou que muitos dos novos professores “querem a qualquer custo” entrar para o programa de pós-graduação, alegando que os professores antigos foram beneficiados, pois em outros tempos o critério para ser membro do programa era ter o título de doutor. Ponderou que para “um jovem professor entrar no programa de pós-graduação esse tem que passar por um período de maturação, três ou quatro anos, para obter os índices cobrados na atualidade. Contudo, assegurou que só os professores que são excepcionais é que conseguem essa meta”. Declarou que “se um jovem orientador perde um orientando esse terá bastante prejuízo em currículo”, o que se acontecer com “os professores que tem sua carreira consolidada não tem tanta representação” para o seu currículo.

Síntese das visões dos docentes sobre professores novos x professores antigos

Os professores avaliaram que o jovem professor tende a aderir ao modelo baseado na avaliação dos resultados das publicações e, com isso, serem induzidos ao produtivismo acadêmico por buscarem seu espaço e o reconhecimento. Alegaram que o contexto de formação desse professor irá refletir em sua postura enquanto docente. Afirmaram que por conta da pressão esses docentes tem uma maior tendência em deixar suas outras atividades em prol de trabalhar para atingir os critérios da avaliação da CAPES.

g- Filosofia e organização da Unidade (FEMEC)

Nesse tópico iremos apresentar as visões que os docentes têm sobre a filosofia e de como se dá a organização da unidade. Iremos tratar de como, na visão dos professores, deve ser e é a organização dos cargos administrativos, a distribuição de aulas tanto na pós-graduação e na graduação. Também abordaremos a questão da filosofia da unidade, dita pela maioria dos docentes, de que um professor para trabalhar na pós-graduação deve estar trabalhando na graduação. Buscamos neste ponto entender

o porque desta filosofia, e quais as implicações que esta sofreu diante da mudança no sistema de avaliação da CAPES.

Professor 1: Assegurou que a criação do curso de pós-graduação se deu pensando na melhoria que este poderia trazer para o curso de graduação. Colocou esta questão como filosofia da unidade. Disse que o professor é “obrigado a dar aula na graduação” e apenas com “raríssimas exceções” pode se eximir desta, como quando exerce algum cargo de coordenação ou então, quando a disciplina que o professor costuma ministrar na pós-graduação está relacionada, diretamente, com assunto que ele estuda. Afirmou também, que dado o sistema de avaliação da CAPES, os coordenadores e os colegiados têm uma “luta fantástica para lembrar e relembrar os professores de suas obrigações com a graduação”. Ponderou que por a FEMEC já ter um programa de pós-graduação com 20 anos de história, não foi tão “atingida” pelos problemas trazidos pelo sistema da avaliação da CAPES, como nas faculdades em que seus programas são novos ou estão sendo implementados. Advertiu que, mesmo tendo como filosofia, da unidade, que o principal trabalho do professor é a graduação, e mesmo havendo um “trabalho intenso” dos membros da administração da faculdade em cima desta questão, ainda há “desvios de professores”.

Professor 12: Afirmou, que por ter exercido um cargo administrativo durante quatro anos, “neste período ficou impossibilitado de orientar alunos e produzir trabalhos de relevância”, o teve como consequência o seu desligamento do programa de pós-graduação.

Professor 2: Afirmou que a carga horária de aula normalmente é dividida entre a graduação e a pós-graduação, sendo quatro horas aula pra cada curso. Contudo, contou que de dois anos pra cá vem sendo feito um trabalho para conscientizar que “a prioridade é o ensino de graduação”. Analisou também que as atividades da parte administrativa por um lado atrapalham as atividades de ensino e pesquisa, pois consomem muito tempo. Por outro, “te permite conhecer as deficiências” dos cursos ministrados, o que “facilita resolver os problemas”. Disse que a divisão das disciplinas entre os professores é realizada pelos núcleos de pesquisa, o que evita a sobrecarga de horas aula para cada docente.

Professor 4: Disse que trabalhar como coordenador, tanto de pós-graduação quanto da graduação aumenta muito a carga de trabalho e, por isso, afirmou que nenhum docente quer assumir essas funções. Todavia, disse que, mesmo a coordenação da pós-graduação sendo mais trabalhosa que a da graduação, o “status que essa confere

é melhor”. Afirmou que o professor que assume algum cargo administrativo tem o direito de ministrar apenas 4 horas aula por semana. Contudo, acha que o docente que exerce algum dos cargos deveria trabalhar apenas com este cargo.

Professor 8: Afirmou que a FEMEC tem uma norma que, para o professor atuar na pós-graduação, este tem que estar também atuando na graduação, salvo quando assume algum cargo administrativo, e assim pode ficar apenas com uma disciplina. Entretanto, acredita que se não houvesse esta norma, muitos professores teriam deixado a graduação de lado. Contou ainda que, é norma da unidade, para que um professor se ausente ou vá a um congresso, por exemplo, que este peça autorização do diretor da FEMEC. Após isso, este diretor analisa o pedido e autoriza ou não essa ausência.

Professor 11: Entende que “nem todos os professores tem a mesma vocação” para aturem com pesquisa, ensino e extensão, por isso avalia que “cabe ao corpo administrativo organizar o quadro de professores”, e não esperar que todos sejam “iguazinhos”. Afirmou, que dentre outros fatores - como políticas de incentivo a pesquisa - “o professor que tem contrato de dedicação exclusiva é quem garante a produção científica na universidade”.

Professor 13: Afirmou que sempre houve um reforço dentro da FEMEC, sobre a importância da graduação, disse, que “ficou quase como uma filosofia interna”. Pontuou que o colegiado tem meios de saber e controlar caso os docentes comecem a colocar os orientados para substituir suas atividades.

Professor 6: Afirmou que, “o professor é obrigado” a dar aula na graduação, pois se ele não o fizer, a “pós-graduação tem um jeitinho de assegurar isto”. Disse isso, pois os conselhos tanto da pós-graduação quanto da graduação estão sempre observando para que não aconteça de os professores ficarem apenas na pós-graduação.

Professor 7: Afirmou, que não é por não estar na pós-graduação que tem que dar mais aulas na graduação. Disse que ministra “3 disciplinas por que são gratificantes”. Pontuou que, quando obtiver os critérios para entrar para o programa de pós-graduação, essa carga horária terá que ser revista.

Professor 10: Afirmou que todo o professor que trabalha na pós-graduação “é obrigado a trabalhar na graduação”, com exceção, se tiver ocupando algum cargo administrativo, e isto do professor ser liberado da graduação, só começou a acontecer, segundo professor, há pouco tempo e que os colegiados “ficam em cima” para que o docente não deixe a graduação de lado. Afirmou que perdeu sua bolsa produtividade, e até o momento, “não conseguiu colocar seus trabalhos em ordem”, por ter exercido um

cargo administrativo. Disse que na FEMEC os professores contratados sempre são os de dedicação exclusiva, pois este profissional tem o perfil de quem quer crescer e se desenvolver na carreira, e está comprometido com a FEMEC, “que sonha e caminha em direção à pós-graduação”. Pontuou, que as unidades que optaram por contratar professores com regime de trabalho de 20 horas, na busca de evitar a sobrecarga de trabalho, podem estar comprometendo a qualidade dos cursos oferecidos.

Síntese das visões dos docentes sobre Filosofia e organização da Unidade (FEMEC)

No que se refere à questão do docente ser um membro do corpo administrativo, os professores consideram necessário ministrar apenas uma disciplina, e esta pode ser tanto na pós-graduação como na graduação. Isso, segundo os professores, irá variar conforme a necessidade do semestre e o perfil da disciplina que deverá ser oferecida. Alegaram que atuar na parte administrativa consome uma grande quantidade de tempo o que prejudica as outras atividades que o professor exerce. Por isso, os professores, em sua maioria não desejam ocupar estes cargos.

A obrigação de que todos os professores para serem membros do programa de pós-graduação devem estar ministrando aulas na graduação se tornou, segundo os professores, em filosofia da unidade. Estes são categóricos quanto à importância desta, e remontam à sua origem a fundação do curso de pós-graduação em 85. Explicam que o curso de pós-graduação foi fundado tendo com um dos seus objetivos dar um suporte maior para o desenvolvimento das atividades da graduação. Contudo, apesar dos professores falarem da importância da graduação, e se referirem a essa política interna, como filosofia, afirmam que tem ser feito um grandioso trabalho para lembrar os docentes das suas obrigações com a graduação. Afirmaram que diante do sistema de avaliação, se não houvesse esta filosofia e este trabalho dos membros do colegiado e das coordenações, haveria uma migração dos professores para a pós-graduação.

IV - As contraditórias e indissociáveis relações entre as práticas universitárias na graduação e pós-graduação

Neste capítulo buscaremos aprofundar a compreensão sobre as relações e articulações entre os subtemas¹² que surgiram nas entrevistas, apresentados no capítulo anterior, com o tema central, objeto de nossa pesquisa: as relações entre as práticas universitárias da graduação e a pós-graduação diante do contexto de reestruturação e reconfiguração das universidades sob os pressupostos da reforma do Estado. É nosso intuito analisar a visão dos professores pesquisadores acerca das implicações que a intensificação do trabalho e o produtivismo acadêmico possam vir a ter nas suas atividades na graduação.

Buscaremos entrelaçar os subtemas que trabalhamos didática, sintética e separadamente no capítulo anterior, para que assim possamos melhor compreender a visão dos professores sobre a relação pós-graduação-graduação. Como havíamos apontado no capítulo anterior, os subtemas estão intimamente relacionados ao tema central e a apresentação separada de cada um deles foi feita para se evidenciar os conjuntos de proposições, explicitadas pelos professores nas entrevistas semi-estruturadas, suscitadas pela indagação central que as norteou: a intensificação do trabalho na pós-graduação teria efeitos sobre as atividades na graduação?

A reforma do Estado no Brasil, como foi visto no primeiro capítulo, seguiu a tendência mundial de mudança do paradigma do Estado, mobilizada pela crise do sistema capitalista e das políticas públicas de bem estar social, evidenciadas desde a década de 1970 nos países desenvolvidos. A reconfiguração do Estado e das instituições republicanas, movidas pelas contradições do capitalismo e pelo processo de mundialização do capital, tende a substituir o modelo legal-burocrático pelo modelo gerencial. Esse processo de mudança da racionalidade estatal e do *ethos* público se dá por meio de privatizações e abertura, para o capital privado, de setores antes controlados ou restritos à administração pública, assim como pela mudança da cultura e das práticas de instituições públicas não formalmente privatizadas.

O gerencialismo estatal tende a transferir a responsabilidade do cumprimento

¹² Subtemas: CAPES; intensificação do trabalho; produção técnica e científica (produtivismo acadêmico); parceria público-privado; professores novos x professores antigos; e filosofia e organização da unidade.

dos direitos sociais, como o da educação, à sociedade civil, à iniciativa privada, ao mercado e às ongs. Bresser Pereira entendia que o setor educacional deveria se configurar como setor público não-estatal, com base em parcerias público-privadas. O que de perverso haveria nesse sistema seria o fato de que, no caso da IFES, particularmente, o desenvolvimento da ciência e tecnologia passaria a estar cada vez mais atrelado às necessidades do mercado produtivo, tendo como possível consequência, para os docentes, o cerceamento de sua liberdade intelectual e sua progressiva adaptabilidade ao tempo de giro do capital produtivo, intensificando o seu trabalho e naturalizando o produtivismo acadêmico e as novas formas de sociabilidade, pretensamente legitimados pelo discurso da eficiência, da eficácia e da transparência e otimização na utilização dos recursos e fundo públicos.

A educação em geral e, em particular, a educação superior foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual está presente a transformação das instituições de educação superior em organizações sociais, que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado, retirando com isso a unidade do sistema federal, submetendo esse nível de ensino às regras do privado e subordinando as práticas sociais de docência, pesquisa e extensão ou outro tipo de práticas à racionalidade mercantil (SILVA JÚNIOR, 2002, p.49).

Diante das transformações políticas e econômicas, do sistema produtivo e do mercado, as instituições públicas passam por reformas que propiciam a sua progressiva articulação aos interesses do capital produtivo e financeiro.

Foi com base na análise do contexto de transformações na sociedade e no mundo do trabalho, e, particularmente, do processo de intensificação do trabalho nas ifes – abordado por Sguissardi e Silva Júnior (2009), no qual são apresentados dados e conteúdos de entrevistas que revelam uma silenciosa reforma na universidade - é que chegamos à definição do nosso objeto e problema de pesquisa, assim como o seu campo empírico. Tais análises também permitiram que elencássemos os subtemas surgidos nas entrevistas, condição para que pudéssemos analisar os discursos dos professores em relação às possíveis e contraditórias implicações da intensificação do trabalho na pós-graduação para suas atividades na graduação e de seu comprometimento em relação a elas.

Após termos organizado em subtemas as proposições surgidas nas entrevistas a partir da problematização do objeto de pesquisa, iremos articulá-las e explicar as suas

relações, de modo a analisar não somente a visão dos professores sobre a relação graduação-pós-graduação, mas também as contradições existentes nos seus discursos, para assim considerar possíveis inferências sobre as contradições existentes nos processos objetivos de reestruturação das práticas universitárias.

As visões dos diversos docentes mostram diferentes percepções sobre as alterações na lógica institucional e das práticas universitárias norteadas pelo ajuste da economia nacional à mundialização do capital e mudança do paradigma do Estado. Para alguns dos docentes, como para o professor 1, há um estranhamento em relação às atividades que eles estão sendo levados a realizar. Estranhamento esse gerado pelo afastamento da função formadora e crítica do professor-pesquisador, para uma função, segundo o seu relato, de professor meramente outorgador de títulos. Por isso, este professor optou por sair do programa e trabalhar na perspectiva de formador de novos professores. Todavia, só o fez, pois já tem sua carreira consolidada, o que não lhe impediria de continuar as suas atividades de pesquisa e de poder obter financiamento para tal.

Não obstante as tendências utilitárias e imediatas (tempo da esfera econômica) das políticas educacionais, as práticas educacionais não estão plenamente fadadas à mera reprodução dominante, já que no cotidiano são inelimináveis as contradições da reprodução social que a ela se contrapõe (SILVA, SILVA JÚNIOR, 2010, p.227).

As entrevistas semi-estruturadas envolveram um rol de questões norteadoras que, de forma geral, buscavam entender, na visão dos professores, quais seriam, e como se dariam, os impactos da mudança do sistema de avaliação da CAPES nos programas de pós-graduação, assim como suas possíveis consequências para as práticas universitárias na graduação.

Ao falar da Capes a opinião dos docentes variaram na intensidade das críticas ao modelo. Contudo, todos concordaram que houve um aumento das exigências da produção de trabalhos para revistas. Esse aumento de exigências, na avaliação de alguns docentes, poderia ser muito prejudicial às atividades por eles realizadas na universidade, pois poderia levar a comportamentos que acabassem por desconsiderar a função da pesquisa científica, de geradora de conhecimento e, no que tange à graduação, induzir a certo afastamento de suas atividades. Ademais, essas exigências seriam um dos fatores gerador da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico.

Diante deste contexto que tende a desvirtuar o trabalho do professor e a circunscrever as atividades acadêmicas à racionalidade instrumental, alguns professores traçaram estratégias para não se afastarem dos seus princípios de formadores tanto de engenheiros quanto de pesquisadores, alguns deles deixando de serem professores permanentes do programa de pós-graduação, e outros intensificando e extensificando o seu trabalho e, com isso, abrindo mão do seu direito a férias, por exemplo.

Pra você ter uma ideia eu oriento quase 20 alunos hoje, entre iniciação científica, mestrado, doutorado, pós-doutorado são mais de 20 pessoas sobre minha orientação no laboratório. Mas, no entanto, **eu corro risco de sair da pós-graduação e corro risco de sair da categoria de pesquisador do CNPq, porque o critério está sendo essencialmente a produção em revista.** Então parece que ai tem também que ser feito alguma coisa, algum ajuste, não que eu defenda que não tenha que publicar em revista, tem que publicar sim, isso é importante, mas não é só pelo número, tem que olhar pra qualidade (...). **Eu pessoalmente prefiro pagar um preço a ceder de uma forma de pensar. Não vale a pena multiplicar *papers* né? Eu acho que tem que preservar pela qualidade.** Dá muito mais satisfação inclusive pessoal, você publicar menos, mas o que você publica a gente tem o retorno da comunidade, não só nacional, mas internacional, em cima daquilo que foi publicado. Isso dá muito mais prazer pessoal (Professor 5, grifos nossos).

No caso do relato acima, trata-se de professor que já tem sua carreira consolidada e um ideal e uma concepção do trabalho que deve ser desenvolvido pela universidade e pelo professor-pesquisador que se difere do está sendo, paulatinamente, posto desde o início da reforma do aparelho do Estado. Por isso, optou, diante das inúmeras atividades que tem de realizar, tentar trabalhar de modo a equilibrar as atividades da pós-graduação, parceria com a empresa e a graduação, para essas não ultrapassassem o que ele entende ser “humanamente factível”. Por isso, afirmou que sua produção em revista caiu. Não obstante, a sua publicação no último triênio teria sido de relevância para a comunidade científica, o quê, segundo o professor, poderia ser comprovado, por exemplo, através de programas de contabilização do número de citações que foram realizadas do referido trabalho. Ademais o professor afirmou que teria muito mais material para desenvolver, isto porque tem uma intensa relação com as empresas, que poderiam tornar-se publicações. Porém, considerou que há uma tendência de se publicar artigos sem a devida qualidade ou aprofundamento que entende que um trabalho científico deva, uma vez que avalia que “não vale a pena multiplicar *papers*”, argumentando que prefere manter seus ideais e sua saúde mental e física.

Os professores que deixaram o programa afirmaram que só puderam tomar essa decisão de sair da pós-graduação e continuar suas pesquisas, pois já tinham suas carreiras de trabalho consolidadas, ou seja, já tinham alcançado algum tipo de reconhecimento na comunidade científica. Por isso, ao se referirem aos professores novos no programa de pós-graduação, afirmaram que eles teriam maior tendência em deixar suas obrigações com a graduação, pois os jovens professores estariam buscando o seu espaço entre seus pares.

Outros docentes, por sua vez, trouxeram para discussão a questão da importância desse investimento e cobrança na pós-graduação para desenvolvimento intelectual do professor e da graduação. Uma vez que a pós-graduação é uma das responsáveis pela continuidade da formação do docente, mantendo-o atualizado, também trouxeram a questão dos alunos de graduação utilizarem, nas aulas práticas, os laboratórios de pesquisa, isto porque não há verbas do MEC específicas para construção e manutenção dos laboratórios para a graduação, que na maior parte das vezes são financiadas pelos projetos de pesquisa que os professores, majoritariamente da pós-graduação, aprovam junto às agências de fomento.

A relação entre ensino e pesquisa aparece para todos os docentes como fundamental para o desenvolvimento com qualidade dos trabalhos na graduação. O que difere os professores, uns dos outros, é que para alguns o foco dado pela CAPES à pós-graduação, especificamente a produção de artigos, não estaria contribuindo para o desenvolvimento da pós-graduação - pois, na opinião de alguns docentes, o sistema estaria mais outorgando títulos do que propriamente formando pesquisadores - nem da graduação, pois essa acabaria por ficar cada vez mais deixada de lado.

Aquele indivíduo que tá lá no topo da pesquisa de da pós-graduação, tá certo, para alcançar aqueles níveis, ele sacrifica a graduação (...). Ele não deu o que poderia dar, por que é impossível, por que é absolutamente impossível você fazer isso, né? Como é impossível, eu acho, às vezes, até você ser o pai que pode... deveria ser (...). Acho que um prejuízo imediato, por exemplo, é o prejuízo da graduação (...). O doutorado tem que formar gente que tenha paixão pela pesquisa, entusiasmado pelo novo, pela inovação (...). É esse indivíduo que nós deveríamos formar e, muitas vezes, esses indivíduos não chegam, são números menores e a gente está despreparado para recebê-los. A gente, no fim das contas, às vezes acaba fazendo uma fabriquinha de títulos, de outorga [de títulos] (Professor 12, grifos nossos).

O caso do professor 12 é de um professor que durante toda a sua entrevista se

mostrou um professor preocupado para além das atividades que garantiriam seu salário e, com isso, sua sobrevivência. Podemos afirmar isso pois o professor, no início dos anos 1990, deixou seu emprego, no INPE, uma instituição de pesquisa também pública, na perspectiva de ir para universidade, UFU, e desenvolver sua carreira como pesquisador e também como professor. Escolheu sair do seu antigo emprego, pois aquela instituição passava por serias dificuldades financeiras, e a universidade representava, segundo o professor, uma melhor perspectiva de trabalho. Trabalho esse que podemos entender sendo o que desenvolve, contraditoriamente, o homem em perspectiva de evolução do gênero humano. Trata-se de um professor que tem seus ideais do que seria uma boa formação de novos pesquisadores e de uma boa pesquisa, com uma visão para além da imediatividade do cotidiano pragmático, fomentado pelo ideário do produtivismo acadêmico e da avaliação da CAPES.

Além das exigências de produção de artigos e de atividades co-relatas e dela indissociáveis serem muito grandes, aumentando sobremaneira a carga de trabalho, esses trabalhos muitas vezes não são trabalhos que de fato gerem um aprofundamento dos conhecimentos dos professores. Isso pode ser relacionado ao fato de que a avaliação destes é predominantemente quantitativa e não exatamente qualitativa. Relaciona-se, portanto, ao problema do produtivismo acadêmico, da produção de trabalhos afim de que sejam cumpridos os critérios e as exigências das agências de financiamento.

Conforme se depreende da análise de Sguissardi e Silva Júnior (2009), ao se atrelar produtividade a financiamento e manutenção do professor na pós-graduação, se produz

[...] a materialidade institucional para o que se chama *produtivismo acadêmico* em suas múltiplas formas de concretização: da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros, mas, de forma mais acentuada na relação direta com o mercado. Esta ideologia do *produtivismo acadêmico* origina-se do Estado, com mediação da Capes e do CNPq, acrescidos da FINEP e do BNDES, entre outros. O *produtivismo acadêmico* assume sua forma mais acabada e objetivada no *Currículo Lattes* (CV-Lattes). O *Currículo Lattes* consiste no *portfólio* de muitos doutores, formados depois de implantado o *novo modelo Capes de avaliação*, em 1996/1997, a correrem atrás de pós-doutoramentos, de publicações, de bolsas de produtividade, de participação em congressos bem classificados academicamente, isto no objetivo de fazer caminhar a *nova universidade*, sem saber bem para onde ela caminha (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR., 2009, p.24).

Há professores que resistem a cair no artilho do produtivismo e que, dentro das possibilidades objetivas, de alguma forma recusam a pactuar com a racionalidade instrumental e aos rumos heterônomos por ela induzidos,

(...) eles quiseram que eu produzisse mais. Eu não pactuo com essa filosofia. Continuo na minha perspectiva de trabalho e da forma que eu acho que deve ser. **Pro jovem pesquisador, pro jovem professor, isso pode afetar. Eu, como já estou mais no final de carreira, não vai afetar minha vida. Não pactuo, posso ser desligado da pós; mas agora a pós-graduação, hoje, do jeito que ela está, eu não vou virar um produtor de *paper* (...). Na realidade, não é nem produzir pesquisa, é produzir trabalhos, eu não sigo essa lógica (...). Tem vários colegas que são doutores brilhantes e não participam da pós-graduação. Então, eu hoje continuo participando, mas eu não tenho essa preocupação. Já passei de professor permanente pra professor colaborador exatamente por causa disso**, porque a minha preocupação são com os meus orientandos. Claro que eu não quero prejudicar o programa de pós-graduação, mas eu não vou virar um fazedor de trabalho em função que isso é exigido e (...) as pessoas entram e saem e o puro objetivo é produzir um trabalho, **produzir um trabalho em revista e isso é o que está bom** (Professor 1, grifos nossos).

O produzir como um fim em si, ainda que criticado por este e por outros professores, é, no entanto, admitido como prática que tende a se generalizar:

(...) **eles vivem para publicar a qualquer custo**, publicar por publicar nem que... Não estão pensando... Eu acredito que um trabalho é continuação do outro, uma pequena modificação de um trabalho feito, e assim por diante. Estão preocupados mais com número. Isso eu não quero generalizar não, tá? Porque tem pessoas sérias. Mas **a grande maioria está preocupada com a quantidade para satisfazer os critérios da Capes** (Professor 3, grifos nossos).

A fala dos professores 1 e 3 deixa clara como a ideologia do produtivismo acadêmico tende a desvirtuar o papel do professor-pesquisador, tornando a sua produção quantitativa de trabalhos mais importante que a própria pesquisa, a produção do conhecimento e a formação humana. Fica clara também a relação entre a ideologia do produtivismo e as intenções, em alguns casos concretizadas, de, em função das mudanças do sistema, deixar o programa e passar a ser membro colaborador ou mesmo dele se desligar. Contudo, fica claro que tal tipo de escolha seria viável nos casos tais como o do professor 1, que, por estar no fim de uma carreira já consolidada, não sofreria as implicações negativas que, segundo sua visão, atingiriam o jovem doutor que

adotasse a mesma decisão ou postura.

Essa busca pelos números pelos quais os professores são avaliados levaria a comportamentos que vão do individualismo, enfraquecendo o trabalho em grupo de pesquisa, ao aumento do número de autores em um mesmo trabalho, já que a capacidade do professor seria medida numericamente, como argumentou um dos depoentes.

Segundo o professor 10, que se encontra no grupo¹³ dos professores que fazem críticas ao sistema de avaliação, mas que ainda querem permanecer no programa de pós-graduação, os critérios da avaliação da CAPES fazem com que haja um aumento do número de autores em mesmo trabalho e os avalia como “péssimos, uma vez os professores são levados a criar artifícios na busca de atingir tais números (...) porque todos precisam ser competentes numericamente”. De sua fala depreendemos que, diante de todas as mudanças ocorridas no cotidiano de trabalho, o professor que já exerceu um cargo administrativo, e por isso, segundo ele, acabou perdendo sua bolsa do CNPq, está sendo induzido a ter um comportamento individualista, como vemos na seguinte passagem:

É que se você for fazer tudo, trabalhar na administração e tudo, não dá conta. Então, por exemplo, tem a parte que tem que fazer um ajuste no currículo da mecatrônica, poderia tá trabalhando nisso, daí eu falei: eu não vou fazer, **tem o coordenador, ele que assuma, é a vez dele pagar o preço** (Professor 10, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que os professores se unem para que todos possam ser numericamente competentes, dividindo a autoria de trabalhos, o professor 10 relata que não vai ajudar a “fazer os ajustes” do curso de mecatrônica dado “o volume de trabalho que carrega em sua pasta” que estão atrasados desde a época em que ocupou o cargo administrativo. “A competitividade nas relações de trabalho induz uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade ou a um fetiche de solidariedade” (SILVA, SILVA JÚNIOR, 2010, p.225).

O “produzir por produzir” trabalhos desvirtua a prática docente, uma vez que a preocupação de muitos professores é a de atingir os critérios pelos quais são avaliados. Isso, além de aumentar a carga de trabalho, já que não podem deixar de dar aula na graduação, pois a unidade tem como filosofia que todo professor que queira ser membro da pós-graduação tem que estar atuando na graduação, tenderia a fazer com que a

¹³ Grupo 2, segundo subgrupo.

qualidade do ensino caísse, pois os professores não teriam tempo suficientemente necessário para se dedicar ao preparo das aulas e ao atendimento dos alunos.

O professor 9, que atuou como coordenador, afirmou que “o prejuízo é, eu acredito, enorme. Foi e está sendo enorme, porque a maioria dos professores estão focados na pós-graduação, eles não tem tempo pro aluno da graduação”. No entanto, as entrevistas revelaram que nossa hipótese sobre a possível queda da qualidade e/ou do comprometimento do professor da/com a graduação é controversa e que envolve uma série de contradições, quer sejam objetivas, quer sejam dos discursos e visões explicitadas nas entrevistas, algumas delas em certa medida naturalizadoras e justificadoras das práticas universitárias induzidas pela CAPES e pela lógica da reforma do Estado e das transformações políticas e econômicas.

A filosofia a que os professores se referem nas entrevistas é a de que a graduação seria a principal atividade do docente. Eles afirmavam que o curso de pós-graduação teria sido criado (em 1985) para dar maior sustentabilidade para os docentes atuarem na graduação. Todavia, consideravam que, diante das mudanças do sistema de avaliação e a intensa relação que a universidade passou a ter com as empresas durante o governo Lula, o colegiado, o coordenador de curso e o diretor da unidade vem tendo a necessidade de relembrar sempre os docentes do compromisso que eles tem que ter com a graduação, incluindo os jovens docentes, que estariam mais pressionados e seriam mais facilmente seduzidos à ideologia do produtivismo acadêmico na busca de um espaço e maior reconhecimento entre os seus pares. Apesar de terem essa cultura da importância da graduação reiterada através dos anos, alguns docentes afirmaram que há casos de docentes que largam suas disciplinas na mão dos orientandos; pontuaram também que, com essa pressão por publicações e pelo *status* da pós-graduação ser por eles valorizado, o tempo que o professor dedicaria à graduação teria sido diminuído.

É interessante notar na fala de diversos professores a importância dada a essa filosofia interna. Contudo, não podemos esquecer que esta já tem mais de duas décadas e, pelo que podemos depreender da fala dos docentes, tem que ser reiterada a todo o momento, principalmente depois da mudança da política de avaliação da CAPES. Não obstante, foi afirmado por alguns docentes que, se não houvesse essa filosofia interna, muitos já teriam deixado a graduação totalmente de lado.

(...) O que acontece. Esse professor, ele quer viajar todo mês, toda hora se possível, pra ele poder estar se mostrando e tendo visibilidade junto

aos seus pares, ao próprio CNPq, CAPES, FAPEMIG (...). O que acontece com isso aí? Nós temos **uma luta fantástica pra poder trazer esse professor e lembrá-lo da responsabilidade que ele tem com os cursos de graduação** (Professor 1, grifos nossos).

Ainda sobre essa questão, um dos professores que exercia função administrativa na unidade, fez questão de frisar que se a FEMEC não tivesse o programa de pós-graduação consolidado e essa filosofia interna, teriam sofrido bem mais com essa política de avaliação, uma vez que afirmou ter visto em outras unidades e universidades um problema bem maior desta relação entre pós-graduação e graduação do que a que eles enfrentam no seu cotidiano. É importante lembrarmos que a FEMEC tem um dos cursos de graduação mais antigos da UFU e que foi umas das pioneiras na criação do curso de mestrado e a primeira a ter o curso de doutorado, sendo que esse já tem mais de uma década de existência, o que difere bastante do quadro geral da universidade, que criou a maioria de seus cursos de pós-graduação nos dez últimos anos.

Os professores afirmaram ter conhecimento de “histórias de outras instituições principalmente, aquelas que em que o curso de pós-graduação ainda não atingiu, por exemplo, um nível 6 ou nível 7, que ainda estão na luta pra subir, que isso tem acontecido [deixar a graduação de lado], mas, eu não posso precisar e nem quantificar isso” (Professor 13).

A criação dos cursos de pós-graduação na UFU se atrelou ao incentivo do CNPq ao investimento em ciência e tecnologia e à lógica de Reforma do Estado, na qual foi estreitado o laço entre o setor público e a iniciativa privada. A década de 1990 foi marcada pelo retorno de muitos docentes que haviam se afastado para realizarem o doutoramento, pois durante meados da década de 1980 houve incentivo para que os professores obtivessem suas titulações em universidades em outros países, como foi o caso do professor 9, que realizou seus estudos na Alemanha e retornou ao Brasil em 1996, por exemplo. Esses professores que retornaram modificaram o perfil dos docentes da universidade, já que esta passou a ter um quadro maior doutores, assim como implicou em um número maior deles na ativa, dado o retorno. Essa modificação no perfil e quadro dos docentes favoreceu a absorção às mudanças que estavam sendo propostas pela Reforma do Estado, uma vez que amenizou, em certa medida, o impacto da intensificação do trabalho induzida pelas práticas avaliativas e de financiamento e suas consequentes normas de credenciamento e descredenciamento dos professores aos programas de pós-graduação.

A especificidade da UFU neste ponto é interessante por mostrar a criatividade com que foi enfrentada a reforma universitária que foi efetivada, tendo como centro a pós-graduação. Havia uma poupança de recursos que se transformou em deslocamento futuro para a contratação e formação de professores – pesquisadores “profissionais” com a visão de pesquisa. Isto é, na década de 1980, o bom orçamento e o quadro de docentes querendo se qualificar, a instituição produziu uma política institucional de titulação de seus quadros mais novos, da geração da “pesquisa” e não da “política”.

Quando ocorreu a reorganização do orçamento da União em face da escancarada abertura à economia internacional, sem protecionismo algum, ao receituário do Consenso de Washington, toda política pública tornou-se política econômica e o objetivo posto era um rompimento com a “era Vargas”. O financiamento para o subsistema federal de educação superior caiu de forma vertiginosa, como se pôde aferir no segundo capítulo desse estudo. Mas isto não afetou profundamente a UFU, pois os professores que se qualificaram voltaram e os professores que faziam da disciplina uma ocupação (MILLS, 1968) aposentaram-se. Houve um aumento relativo, mas, sobretudo, uma mudança qualitativa do corpo docente: ele está voltado pra pesquisa e para a pós-graduação. A UFU está pronta para um direcionamento na linha de continuidade dos governos FHC e Lula da Silva, mediados pelo CNPq e pela Capes, em direção ao mercado. (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p.205).

Quando argumentamos que as políticas para o ensino superior estão caminhando em direção ao mercado, estamos nos referindo, principalmente, à cultura de inovação em Ciência & Tecnologia e às parcerias entre as empresas e a universidade, que são chamadas de parcerias público-privado. Por intermédio destas e de criações de estruturas institucionais, como as fundações e os Núcleos de Inovação Tecnológica (NITs), se propiciaria uma transferência do fundo público para iniciativa privada, sob a mediação da estrutura física da universidade, dos seus laboratórios e do tempo de trabalho dos professores. As leis do bem e da inovação tecnológica favoreceram este processo.

Quando iniciamos nosso trabalho, nosso pressuposto relativo à intensificação do trabalho do professor recaía fundamentalmente sobre as mudanças no sistema de avaliação da CAPES movidas, dentre outros fatores, pela racionalidade administrativa gerencial que implicava, tal como argumentaram pesquisas anteriores (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009), em diminuição dos técnicos administrativos e evolução do quadro de professores aquém da evolução dos cursos, matrículas, números de alunos por sala etc. Entretanto, ao realizarmos as entrevistas com os docentes, fomos

informados que a questão que existia da precarização por conta dos professores substitutos e da intensificação do trabalho, pelos motivos já expostos, e também pela não reposição dos quadros de aposentadoria, teria sido praticamente sanada com o programa do governo de contratação dos professores equivalentes. Essas contratações ocorreram com base em cálculos das atividades realizadas por cada unidade e sua necessidade de docentes novos para substituírem os professores que se aposentaram.

Um outro ponto que surgiu como elemento novo tanto no que tange à intensificação do trabalho do professor como às mudanças na universidade e da relação graduação-pós-graduação, foi a recorrência, nas entrevistas, das parcerias com as empresas, fator que estaria promovendo grandes modificações no cotidiano da universidade.

Alguns professores chegaram a negar a intensificação do trabalho na pós-graduação ou mesmo que pudesse haver implicações para a graduação, que, como verificávamos, era muito mais contraditória do que supunha a linearidade de nossa hipótese. Ademais, um dos aspectos que se colocou como ponto de relativização da nossa hipótese de queda da qualidade ou do comprometimento do professor com a graduação foi o fato de ser o dinheiro das atividades de pesquisa o que possibilitava melhores laboratórios e, em tese, melhores condições de ensino na graduação. Para os professores que negavam a intensificação do trabalho na pós-graduação, o motivo fundamental da maior demanda de trabalho para o professor adviria da intensificação das práticas que vinculam universidade e empresa. Estas, porém, geralmente não eram percebidas como movidas pela mesma racionalidade do produtivismo acadêmico, que, por sua vez, nem sempre foi criticado, tal como o foi pelos professores 1 e 3.

É aumentou muito, acho que até... Que alguns casos há muito exagero. Muita gente fica por conta da parceria. Aquilo que você perguntou no início, se o professor atua mais na pós em detrimento da graduação, isso não ocorre não. **Mas acho que essas parcerias, que ocorre, o professor em detrimento de tudo que ele faz aqui, pra parceria (...) transforma seu trabalho aqui num quase que exclusividade dessas parcerias. E isso é uma coisa que tem que tem tomar cuidado, em algumas parcerias mesmo o professor faz muita coisa, muita coisa interessante, e não é permitido a publicação.** Ai é assim, eu acho, que alguma coisa a gente também tem que exigir (...) faz a parceria tem, mas tem que publicar alguma coisa pra gente [programa de pós-graduação], mas tem que mostrar uma coisa (...) a universidade não vai exigir nada disso, mas a pós vai (...) **a gente vê que essa parceria quase que tirou o funcionário da universidade, pegou esse**

funcionário agora você é exclusivo (Professor 4, grifos nossos).

Quando o professor 4 refere-se ao aumento das parcerias, está se referindo à política do governo Lula que criou meios institucionais (FAU; NIT) e leis (Lei do Bem; Lei da Inovação Tecnológica) que teriam as facilitado e as incentivado, ainda mais do que teria ocorrido no governo Fernando Henrique Cardoso. Esse fato foi lembrado pelo professor 5, que afirmou ter uma relação intensa com as empresas, principalmente a Petrobrás.

No governo Lula é que, na minha percepção, intensificou a relação universidade empresa com **programas bem agressivos e reais**. Eles tão acontecendo de fato e isto também gera uma pressão grande e que leva a novas tarefas a nova carga de trabalho. E com um risco que é a gente perder a qualidade e a independência em termos de pesquisa (...). Acho que não é de forma nenhuma ruim em si, mas que representa um fator a mais neste contexto que você está colocando. Não é ruim porque eu acredito que é muito rica **a relação universidade empresa desde que ela seja bem conduzida, de um lado sem cercear a nossa liberdade de desenvolver pesquisa, e por outro lado, é essa relação universidade empresa, ela permite que a gente melhore a qualidade de ensino**, uma vez que, a gente melhore também a questão da extensão (...). Então isso enriquece sobremaneira as aulas de graduação e de pós-graduação. Então, isso é um fator positivo (Professor 5, grifos nossos).

O cuidado que o professor 5 se refere que a universidade deve tomar, além do não cerceamento da liberdade de pesquisa e da intensificação do trabalho, é o da não transformação do espaço da universidade em consultórios de tecnologia que trabalhem apenas com objetivo de atender às empresas. Contudo, afirmou que casos deste tipo têm ocorrido na UFU, e, em certa medida, não os reprovava. O discurso do professor sugeria haver uma contradição movida pela cultura da inovação propiciada pela “nova universidade”: por um lado, se “roubaria” o tempo do professor, se intensificaria seu trabalho etc; por outro, ao defender a ideologia da inovação, considerava que seriam estes trabalhos junto às empresas os que possibilitariam a melhor formação do aluno, isto é, uma formação de caráter sumamente prático e instrumental e dirigida principalmente à resolução de problemas do sistema produtivo.

Foi interessante notar durante as entrevistas, que ocorreram na sala dos docentes, a grande diferença que havia de uma para outra. Os professores que mantém essas parcerias contam com salas extremamente bem equipadas, além dos laboratórios com equipamentos de última geração. Já os outros professores ocupam espaços mais

modestos e muitos equiparam suas salas com recursos pessoais.

Outro ponto que vale a pena pontuar é o fato de os professores se sentirem privilegiados por poderem estabelecer essas parcerias, isto porque acreditam estar contribuindo muito para o desenvolvimento da tecnologia nacional, uma vez que trabalham com “empresas nacionais”, principalmente Embraer e Petrobrás. O privilégio viria, segundo estes docentes, por conta de produzirem tecnologia de ponta e poderem publicar em revistas qualificadas e não se descuidarem da realidade nacional, ao contrário de alguns docentes que teriam de pesquisar problemas que não estariam relacionados a sanar as necessidades (supostamente) brasileiras para poderem publicar em revistas “Qualis A”.

Aumentou [as publicações], mas não por conta deles [CAPES] (risos). Aumentou porque houve, eu consegui essa estruturação, e parte principalmente porque eu estou **voltado para realidade nacional. Mas é uma realidade nacional que tá lá fora, e isso, te leva a publicar lá fora. Então, aumentou em quantidade e em qualidade, mas devido à interação que eu tenho com essas empresas, não devido a CAPES**, muito pelo contrário (risos), muito pelo contrário (Professor 6, grifos nossos).

Temos uma parceria muito forte, desde... tá com 10 anos, com a Petrobrás (...) Eu acho que é fantástico essa parceria porque dessa parceria nós temos aqui como resultado um prédio do professor Clodomiro [nome fictício para preservar identidade dos sujeitos da pesquisa] (...). Eu acho que é fantástico, e isso faz a gente crescer também, em todos [aspectos], crescer tecnicamente porque, vem um problema você tem que resolver e você é, e o incentivo [financeiro]... (Professor 9).

A relação possivelmente salutar entre o envolvimento do professor com as parcerias para o ensino na graduação, que foi apontado pelo professor 5, porém, foi questionada pelo professor 10:

Facilita até certo ponto, a produção nem sempre, porque da empresa você não pode divulgar, aí seu número cai, você tá fora da pós (...). Tem colegas nossos que só orientam, mas ele não pode dar aula, porque não dá pra fazer as duas coisas sempre. Então tem umas regras aí, daí não, eu vou orientar, que eu toco a pesquisa junto com a empresa, a empresa financia tal, aí ele não pode publicar. Então, cada vez ele fica pior, certo? (Professor 10).

É interessante notar a contradição do sistema posto atualmente na universidade,

que ao mesmo tempo em que uma grande pressão para que os professores publiquem artigos, há um grande incentivo para que eles realizem parcerias com as empresas, o que tem como consequência o não poder se publicar todo o material produzido. O professor 5 afirmou que sua produção científica aumentou, mas não a que é avaliada pela CAPES e que, portanto, corre o risco de ser cortado do programa de pós-graduação, isso porque afirmou que ainda estão aprendendo a lidar com as empresas, que exercem grande pressão para que se cumpram os prazos, dado que o tempo do mercado é diferente do da universidade. O professor 5 afirmou que deve ser feitas escolhas para que o trabalho não ultrapasse o que é “humanamente factível” como tem acontecido na atualidade.

A compressão espaço-tempo e o tempo de giro do capital estão conquistando cada vez mais espaço nas instituições públicas, dada a reforma do Estado que procurou adequar as instituições às necessidades do mercado, fazendo que vejamos dentro do espaço universitário cada vez mais as características do universo das empresas produtivas de bens. Há cada vez mais competição entre os professores que buscam recheiar seus *Lattes* para obterem financiamento das pesquisas e permanecerem dentro do programa de pós-graduação, pois não há espaço para todos os docentes no programa. O professor 13 afirmou estarem no limite de docentes para “baixar o nível” do curso de pós-graduação. Tal condição foi relacionada por outros professores a uma preocupação excessiva com índices e a uma política de enxugamento ou elitização do quadro de professores da pós-graduação.

O que acontece com a política da CAPES ela quer colocar como se fosse **uma elite apenas participante da pós-graduação (...). Ela está muito focada com a produção científica e não está muito preocupada com a qualidade de formação dos alunos (...)**. Eu acho que ela tá pecando um pouco nesse aspecto. Ela não está se preocupando muito, ela tá mais preocupada com índice de professores, com o índice da quantidade publicações, sem ater que o fundamental ainda da pós-graduação é a da capacitação de pessoas pra atuar em pesquisa e desenvolvimento e também como professores (Professor 1, grifos nossos).

(...) Nós começamos em 5, 6, e eram todos os doutores, que a gente tinha aqui. Vamos lembrar que faz tempo. Hoje nós somos quase 60, doutores, mas depois disso, no processo do curso, aí sim houve uma mudança, é, **digamos, seletiva. Hoje eu acho, não, tenho certeza, que nem metade dos professores da faculdade participam da pós-graduação. Alguns porque não querem, mas muitos porque não conseguem atingir os critérios** que o curso de pós-graduação implantou para que você fique na pós-graduação (Professor 6, grifos nossos).

Os cargos administrativos, coordenação de curso de pós-graduação, graduação, diretor da unidade e outros ligados à reitoria da universidade são outro fator que os docentes atribuem para a intensificação do trabalho e que evidenciaram os limites de nossa hipótese inicial que compreendemos ser parcialmente verdadeira. De qualquer forma, quando analisamos a intensificação do trabalho com base na pesquisa de Sguissardi e Silva Júnior (2009), já havíamos verificado que ela se dava não só em função da pós-graduação, mas de um conjunto de elementos observados no cotidiano universitário sob a égide da otimização e cortes de recursos.

Os docentes que já ocuparam ou que ocupam cargos administrativos consideraram que tal prejudica bastante o desenvolvimento de suas atividades. Nas entrevistas foi apontado que é norma recente da unidade que o docente que estiver ocupando algum desses cargos poderá ministrar aulas apenas em um dos cursos, graduação ou pós-graduação. Ao falar desse assunto os docentes disseram que não havia preferência em deixar a graduação e ficar com a pós-graduação, embora um deles tenha admitido que, a depender de quem fosse o professor, seria “lógico” que ele “sempre” viesse a escolher as aulas na pós-graduação:

É lógico que, dependendo do professor, ele vai escolher sempre [pós-graduação]. Mas depende também de como esta a distribuição de disciplina da instituição, da faculdade, porque se for necessário que ele, e ele fale, “não, eu só vou dar uma”, e se for necessário que ele dê aula na graduação, ele vai, entendeu? E aí deixa de dar na pós-graduação; mas às vezes não tem essa necessidade e ele fica dando aula na pós e não dá na graduação. **Mas isso é muito raro, um caso por semestre e olhe lá. A gente não vê com bons olhos isso não, justamente pra não ter esse distanciamento, porque se o professor começa a dar aula só na pós e ganha gosto com isso, ele não vai querer,** porque dá muito mais trabalho na graduação, com o número de alunos, com a maturidade dos alunos, com a motivação deles (Professor, 8 grifos nossos).

A fala do professor 8, apesar de pontuar que são raros os casos dos docentes atuarem apenas na pós-graduação, aponta uma tendência de que os docentes preferem atuar na pós-graduação, o que observamos quando ele retrata as características deste curso, e também por dizer que a unidade não vê com bons olhos tal situação, pois se esta não é bem vista entre alguns docentes, podemos inferir que esses casos não devam ser considerados tão raros assim.

Alguns docentes relataram que foram ou estão sendo prejudicados por conta de

sua atuação em cargos administrativos, pois dado o aumento de trabalho que cargo traz afirmam que alguma de suas atividades fica prejudicada. Um dos docentes contou que perdeu sua bolsa produtividade e outro que acabou sendo desligado do programa de pós-graduação.

Quando eu fui coordenador da [Curso de Graduação em] Mecatrônica, implementando o curso, eu perdi minha bolsa de pesquisador, **porque ou eu fazia uma coisa, ou eu fazia outra (...) entendeu? Não tem jeito, porque continua a pós-graduação, continua a graduação; trabalho ainda no colegiado da graduação. Então, não tem como, uma coisa vai ser prejudicada. Pra fazer tudo, não tem jeito (...)**. E uma coisa ficou prejudicada, prejudicou a pós-graduação, a pós-graduação não, a minha pesquisa. No caso, eu, particularmente eu, fui prejudicado, porque eu deixei de ser pesquisador CNPQ, [que] já era algum tempo certo (Professor 10, grifos nossos).

Compreendemos que este professor, de qualquer modo, segue o ardid do reconhecimento e da notabilidade que são induzidos pelo *ethos* do meio acadêmico no qual se insere, mas que foi buscado, no seu caso, dedicando-se a um novo curso de graduação, do qual se orgulha por ter sido criador e coordenador e ter sido muito bem avaliado. Curso este que segue a lógica da disseminação e valorização da cultura da inovação tecnológica, intrinsecamente relacionada às práticas universitária da pós-graduação e que respondem aos anseios do capital e setor produtivo.

É interessante notar que o docente entende que a coordenação o prejudicou e não os critérios de avaliação produtivista, cuja racionalidade das políticas que os induzem, vale destacar, tem também como efeito a proliferação de novos cursos. Ao contrário do outro docente que foi desligado do programa, que tinha muito claro para si que não estava apto a participar do programa de pós-graduação de acordo com os critérios produtivistas.

(...) eu acabo, no último ano, de ser desligado da pós-graduação por conta de, embora sendo pesquisador CNPq, **por conta de minha produção absolutamente irrelevante nos últimos anos. Eu até compreendo isso, os critérios estão absolutamente claros. Por qualquer critério que se pensasse, quer dizer, produtivista obviamente, eu seria um cara que não poderia compor hoje o quadro da pós-graduação (...)**. Por conta do envolvimento numa tarefa administrativa, certo, então eu fiquei 4 anos envolvido com atividades administrativa que impossibilitava a orientação de alunos, a produção de trabalhos de relevância que permite-se publicar em revista etc. (Professor

12, grifos nossos)

Em diversos momentos das falas da maioria dos docentes podemos perceber que seu foco principal está na pesquisa, e pra muitos a pesquisa é ligada à pós-graduação, o que contraria a própria filosofia da unidade, de que a graduação seria a mais importante atividade do docente, e à própria legislação, uma vez que os docentes são contratados para atuar na graduação, como afirmou o professor 10:

Eu fui contratado pra trabalhar na graduação. Então, quando eu trabalho, faço projeto de pesquisa, é por prazer; quando a gente bota a cara pra apanhar na avaliação dos projetos... eu não vou levar o dinheiro pra mim, eu compro computador é pro laboratório, não pra mim. O computador que eu uso comprei do meu dinheiro, certo? (...). Trabalhar na pós-graduação é um trabalho extra, por isso o docente acaba trabalhando mais (Professor 10).

Outro modo de naturalizar ou negar a intensificação do trabalho era, como se depreende da fala acima, argumentar que o trabalho na pós-graduação seria decorrente meramente do desejo do professor, como se a lógica do produtivismo fosse algo isolado na pós-graduação e não uma das expressões da racionalidade mercantil e pragmática que se generaliza nas universidades e instituições republicanas reconfiguradas. A subjetividade em certa medida cooptada tende a naturalizar a sociabilidade mercantil e produtiva, assim como o produtivismo acadêmico e a simbiose universidade-empresa.

O *status* conferido à pós-graduação também se coloca de maneira contraditória quando se trata de assumir ou não um cargo administrativo, como a coordenação, pois, por mais que o professor afirme que não vê preferência de seus colegas atuarem na graduação ou na pós-graduação, quando se trata da coordenação da pós-graduação, por mais que se exija mais do docente em termos de horas trabalho, estes acabam por preferirem assumir esta à da graduação.

O cargo de coordenação, por exemplo, da graduação ninguém quer pegar, um cargo desse, de coordenação de graduação da pós... também. É muito problema pra resolver então ninguém quer. Mas na pós-graduação, pelo menos, ainda tá envolvido, tem recurso da CAPES, lidando com isso tem, a ... **queira ou não queira, tem até um *status* melhor que a graduação. Você vai conviver com alunos da pós e não com alunos da graduação** (...) aumenta [o trabalho], eu acho que o coordenador principalmente de pós, pelo menos a graduação não tem, é, não tem muito..., assim, o que a gente mudar. As disciplinas que vão ser oferecidas, os horários são esses, tem os problemas durante o semestre.

Na pós não, na pós todo semestre mudam as disciplinas, mudam os horários, tem defesa, tem banca tem passagem, tem diária, tem recurso, tem muita coisa a mais que a graduação. A CAPES tem um relatório pra a pós, que tem que fazer todo ano, que é uma coisa imensa que tem que colher, tem que ir atrás de informação. **Então, assim, é muito mais trabalho a pós-graduação que a graduação.**

Os docentes fazem uma diferenciação entre os alunos de graduação e pós-graduação, que justificaria, na visão deles, o afastamento de alguns de seus colegas da graduação. As características dos alunos de graduação, como a falta de maturidade, de comprometimento, embasamento teórico fraco, trariam revezes ao trabalho do professor, desmotivando-o e gerando mais um motivo para o afastamento da graduação. Além disso, alguns consideraram que a qualidade e preparação dos alunos da pós-graduação estaria caindo, de modo a argumentar que este seria outro motivo, por nós antes não considerado, da intensificação do trabalho do professor, pois, em muitos casos, se veriam na necessidade de ter que se utilizar de tempo redobrado nos trabalhos de orientação para garantir o mínimo da qualidade teórica e até mesmo redacional do trabalho de seus orientandos.

Apenas o professor 5 vê que o problema da base de conhecimento fraca dos alunos se dá também por um fator que está para além da universidade, sendo, portanto, um problema que apenas se reflete na educação superior, mas que tem origem na educação básica, dada a falta de políticas públicas e a precariedade de trabalho dos professores de nível básico. Esse professor também ponderou que apesar de ter havido contratações de docentes para a reposição dos que foram se aposentando, essa não teria sido suficiente. Segundo ele, “a quantidade de aluno em sala que aumentou sobremaneira nos últimos anos, isso é um fator perigoso, porque salas muito cheias, com um número de aluno muito elevado, é natural que a qualidade caia”. Os docentes assinalaram que a maioria dos alunos estaria muito desinteressada, como aponta o professor 1 na passagem a baixo.

(...) o que ele encontra na *internet* está muito bom, se ele não encontra na *internet*... hoje eu vejo a maioria dos alunos de pós-graduação pouco freqüentam uma biblioteca, se existe um programa, que é um pacote muito que bem, **se você falar pro aluno hoje você tem que desenvolver um programa pra resolver um determinado problema. ele não vai fazer** (...) os nossos alunos, eu não vejo com a mesma visão, ou seja, que a oito anos atrás, **os alunos que entravam na pós-graduação tinham um nível bem melhor do que hoje**, claro, com raríssimas exceções. (...)

o professor tem que terminar, ele tem que fazer o aluno começar e terminar uma tese de doutorado em quatro anos; um mestrado tem que iniciar e terminar em dois anos (...) **aí o que acontece? Muito professor/orientador, como precisa progredir na carreira, ele vai sentar e pegar a mão do aluno, ele vai sentar e fazer o trabalho que o aluno deveria fazer.** Isso aí ocorre, com bastante frequência, inclusive até o trabalho de publicação e **deixa de ser o trabalho do aluno pra virar mais uma extensão de trabalho do orientador**, isso aumentou sobremaneira a carga de trabalho do professor que está envolvido na pós-graduação (Professor 1, grifos nossos).

A cada fala dos docentes que selecionamos para explicar e exemplificar as situações que ocorrem no dia-a-dia da universidade, podemos ver, mais claramente, como as mudanças no sistema de avaliação da CAPES estão mudando o cotidiano de trabalho e, portanto, transformando o professor-pesquisador em um novo ser social, cada vez mais pragmático. Isso porque, com as normas da avaliação, independentemente do tempo necessário para cada tipo de trabalho ou aluno, o prazo para esse trabalho ser concluído está definido no dia da matrícula do aluno, o que enquadra os alunos, intensifica o trabalho do professor, tende a diminuir a qualidade dos trabalhos e tornar pragmática a ciência.

Também fica cada vez mais clara a dicotomia entre os professores novos e os professores antigos, colocando eles como se estivessem em lados opostos de uma disputa, isso porque, para um professor novo conseguir entrar no programa de pós-graduação, não é apenas o título de doutor que se exige, como foi outrora, mas lhe é exigido maturidade no campo de pesquisa e reconhecimento para que se possa ter o número de publicações necessárias para ser avaliado como competente o suficiente para ser membro da pós-graduação.

Ele vai entrar na universidade, vai se associar num grupo de pesquisa vai participar dos projetos de outras pessoas, com isso ele vai publicar. Isso vai demorar uns 3, 4 anos. Se ele for um cara muito bom, ao final desses 3, 4 anos ele terá pelo menos umas duas ou três publicações em revista de qualidade, **eu tô falando de um cara excepcional, não é o caso mais geral, que a gente vê aqui (...) muita gente nova que ainda não atingiu esse nível, e que querem a qualquer custo**, porque eles se sentem no direito de trabalhar na pós-graduação, não direito de trabalhar, é uma conquista e isso é difícil de... fala, mas você foi beneficiado porque na sua época não tinha tanta exigência, tinha, claro que tinha, **tinha que publicar do mesmo jeito, [mas] não com esses índices mais apertados que nós temos hoje** (Professor 12, grifos nossos).

É um trabalho contínuo, é um trabalho que já esta sendo desenvolvido com o professor Rafael [nome fictício], é algo bastante [frequente] aí no programa de pós-graduação, eu acho, há mais de 20 anos. Então devido a esse fluxo contínuo, em termos de pesquisa, o pessoal que já esta nesta área consegue, a cada 2 anos, estar publicando trabalho na área, **mas se fosse partir do zero, começar do zero, seria inviável, você tem que demorar ai no mínimo 3 anos pra eu conseguir fazer a publicação em um periódico**, pra tentar atingir a média de publicações para o ingresso na pós-graduação (Professor 7, grifos nossos).

Primeiramente devemos apontar que o professor 12, ao ser perguntado sobre a avaliação CAPES, disse achar os critérios da avaliação “frouxos”. Depois, disse que só “um cara excepcional” obteria as publicações necessárias para entrar no programa em 4 anos. Em cada momento de sua fala está se referindo a um tipo de professor, o novo e o antigo. É interessante notar que, na sua avaliação, para manter-se com os índices de publicação, é só ter pesquisa em andamento, já que é uma “obrigação natural do docente” que está na universidade ter publicações. Todavia essa “obrigação” nem sempre será o suficiente para um jovem professor atingir os índices, pelo que podemos depreender de sua fala que, como se vê, tende a naturalizar a ideologia do produtivismo, ao mesmo tempo que, não intencionalmente, o revela.

O professor 11 afirmou que se o “jovem professor não for formado em um contexto de pressão será complexo e difícil” conseguir entrar no programa de pós-graduação. Ponderou também que muitos dos “jovens professores que estão entrando na universidade são pragmáticos”, o que seria “ruim para a universidade”. Todavia, o professor encarava como “natural” uma maior exigência da CAPES e CNPq por publicações, já que o Brasil passou a competir internacionalmente, não vendo que essa competição seria, em grande medida, uma característica induzida pela lógica do mercado. Portanto, já havendo esta entrada da lógica produtiva capitalista na universidade, fomentada, inclusive, por políticas de transferência do dinheiro público para mercado por meio das parcerias com as empresas, a subjetividade do professor parece se configurar de forma afinada às novas formas de sociabilidade. Não obstante, queixam-se que a adaptação da universidade brasileira aos padrões internacionais – reflexo do ajuste da economia à mundialização do capital e à reconfiguração do paradigma de Estado – não se dê plenamente, sobretudo quando se trata de questão salarial:

Os índices são cada vez mais exigentes, e você costuma pular uma certa

altura. No ano seguinte você tem que pular mais alto. Mas talvez seja uma tendência um pouco internacional, não só uma questão do Brasil. O problema é que no Brasil é que a **exigência cresce e os salários não acompanham** (...). Na cabeça da CAPES e do CNPQ, eles querem é **maximizar o rendimento** do professor. Então, a exigência cresce proporcionalmente (Professor 1, grifos nossos).

Para os professores antigos, os jovens, quando entram na pós-graduação, estariam mais sujeitos a deixarem a graduação de lado, por conta da pressão das exigências da CAPES. Mas há também um outro grupo de professores novos que ainda não entraram para o programa e que podem ministrar mais aulas na graduação, aliviando a carga de trabalho dos outros docentes. Neste sentido, as normas de credenciamento mais exigentes podem vir a ser desejadas pelos mais antigos, com base em um individualismo negativo e propício à desumanização das relações de trabalho (SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010).

A questão da relação pós-graduação-graduação vai além da questão das exigências feitas pela avaliação e controle do programa da pós-graduação. Segundo os docentes, seria também uma questão de “comprometimento”. Porém, quando esses tratam do comprometimento com a graduação, nota-se que sua valorização geralmente se atrela a se obter uma “melhor matéria-prima” para a pós-graduação. Ou seja, mesmo aqueles professores que afirmam que não estão deixando a graduação de lado, não o fazem tão somente por uma preocupação com os futuros engenheiros, mas também, ou sobretudo, como garantia de continuidade em suas pesquisas e de mão de obra qualificada pra auxiliá-los em suas empreitadas:

O aluno que você pega na graduação, que vira seu bolsista ou seu estagiário de PET, o programa especial de treinamento da CAPES, ou que participa nos projetos que você desenvolve, **é a alimentação pra pós. Se você fica hermético, separado da graduação, você perde esse input importante**. Por outro lado, o curso de graduação pode perder em qualidade, principalmente no que é novo, no que está mais em evidência, se o professor fica só lá na pós e não vier dar esse retorno na graduação (Professor 13, grifos nossos).

A nossa melhor matéria prima é o nosso ex-aluno. Então, a gente achou que deveria fazer um esforço grande na graduação também, senão a nossa melhor matéria prima fica comprometida. Então isso, essa filosofia que eu sempre trabalhei. Os meus orientandos de mestrado foram os melhores, foram bolsistas de iniciação científica, foram alunos do PET, **são alunos com os quais eu convivi na graduação, e isso é regra praticamente geral. Então, se eu abandonar essa matéria**

prima... (Professor 11, grifos nossos).

Os dois docentes que apresentamos a fala são professores que estão no topo da pesquisa. Os dois são bolsistas CNPq e participaram da criação do curso de pós-graduação. Em suas entrevistas disseram não ter dificuldade alguma em atuar na pós-graduação e graduação. Entendem como natural a publicação de artigos nos moldes dos quesitos estipulados pela CAPES e não consideram seu trabalho na universidade como intensificado por ultrapassar as horas pelas quais são contratados. O professor 13 chegou a afirmar que seu “trabalho virou hobby” e o professor 11, por ter trabalhado muito mais na época da criação do curso de pós-graduação, segundo sua percepção, já estaria habituado a lidar com demanda e pressão por produtividade. Já havia sido formado dentro desta lógica antes mesmo dela ter sido sistematicamente institucionalizada.

Esses docentes parecem não sentirem os efeitos das mudanças ocorridas na universidade, ao contrário dos outros docentes, que afirmaram que o modelo CAPES de avaliação estaria desvirtuando o papel do professor universitário. Podemos afirmar que o modelo de avaliação seria relativamente confortável para esses dois docentes, já que para eles não houve alteração em seu cotidiano. Porém, alguns outros docentes tinham opiniões diferentes sobre as mudanças que vem ocorrendo na universidade.

A questão da relação graduação-pós-graduação também deve ser analisada conforme as situações objetivas que permitam, ou não, uma sinergia entre o ensino em ambos:

No meu caso assim, eu acho que melhorou, um pouco, a minha aula na graduação. Porque como eu dou aula na pós-graduação de temas muito relacionados, eu pesquiso muito pra pós-graduação, e isso aí volta como conhecimento novo (...) **que eu acho que o nosso carro chefe é a graduação, é onde nós temos maior número de alunos, é onde é nossa maior matéria-prima está.** É lógico que a pós-graduação pra mim tem uma importância enorme, mas eu não deixo a graduação por conta da pós-graduação (...). **Se você perguntar o que eu acho de forma geral, eu acho que muitos casos sim. Porque, primeiro, dar aula na pós-graduação é muito mais legal, você tem um número de alunos menor, você interage mais com os alunos. Então, é muito mais gostoso,** e é de temas mais específicos, às vezes, você, por exemplo, dá aula na graduação, um professor que dá aula de desenho, que não é a área que ele atua, não é a linha de pesquisa dele. Mas o meu, felizmente, é muito ligado com minha linha de pesquisa. Então, eu acho que uma coisa ajuda a outra (Professor 8, grifos nossos).

De qualquer modo, é relevante a consideração do limite humano que, em muitas falas, não foi considerado, mas explicitado com clareza pelo professor 9:

Saí em 2004 ou 2005 [da pós-graduação], foi onde eu concentrei na graduação, **então, porque o acúmulo de tarefa, é impossível você é fazer bem feito tudo, eu não dou conta**. Eu acho muito difícil. Eu admiro muito alguém que dê conta. Existe, é claro, existe, mas eu não sou essa pessoa. Eu não daria, porque eu fiquei na coordenação também nessa época (Professor 9, grifos nossos).

Obviamente não são todos os docentes que analisam criticamente os moldes nos quais a universidade está sendo reformada. Mas a maioria deles reconheceu que há um incômodo instaurado e que a relação pós-graduação-graduação, que deveria ser complementar, estaria ficando, para segunda, cada vez mais nefasta, deixando de positivo apenas os laboratórios de pesquisa, nos quais são realizadas as aulas práticas, berço para a produção de *inputs* nos sistemas produtivos e pesquisas aplicadas afinadas à cultura do produtivismo acadêmico e da inovação em Ciência & Tecnologia.

V - Considerações finais

As práticas de trabalho do professor-pesquisador na graduação e na pós-graduação estabelecem entre si complexas e contraditórias relações, que, na proposição de nossa hipótese de pesquisa, não havíamos considerado suficiente ou devidamente.

Essas contradições foram sendo descobertas na medida em que realizávamos cada entrevista, e os docentes falavam sobre como viam a relação entre graduação e pós-graduação, a intensificação do trabalho, o produtivismo acadêmico, a gestão e organização do trabalho, as relações universidade-empresa etc.

Para todos eles, a relação graduação-pós-graduação apresenta-se como fundamental para a manutenção da qualidade de ensino na graduação. Entretanto, em algumas falas pudemos notar que um dos principais focos de desenvolvimento das atividades na graduação seria a de ser uma forma de garantir a qualidade da “matéria-prima” que chegará à pós-graduação é o “*input*” para a pós-graduação.

Por meio dos relatos dos docentes, pudemos perceber a diferença do discurso sobre a importância de atuar na graduação e a prática realizada no cotidiano. Isto porque a maioria dos docentes relatou que desde a fundação do curso de pós-graduação é reiterado, pelos docentes e coordenadores, a importância de se trabalhar na graduação. Tanto que eles colocaram como norma da unidade que, para atuar na pós-graduação, é necessário que se esteja dando aula na graduação. Todavia, mesmo passadas mais de duas décadas da fundação do curso, alguns membros do corpo administrativo afirmaram que têm que constantemente chamar os docentes e lembrá-los da responsabilidade e do retorno que a pós-graduação deve oferecer para a graduação.

Devemos apontar que não é só o retorno do conhecimento que os docentes trazem para a graduação em função de serem professores e pesquisadores da pós-graduação, uma vez que, não havendo verbas específicas da universidade para a construção de laboratórios de graduação, as aulas práticas de laboratório são realizadas nos laboratórios de pesquisa cujos recursos são financiados por projetos de pesquisa aprovados pelas agências de fomento, tal como CNPq e FPEMIG.

Alguns professores afirmaram que tinham um bom relacionamento entre os dois cursos, e, quando se referiram ao fato de os alunos de graduação e pós-graduação trabalharem juntos no laboratório, apontaram para a existência de uma espécie de

pirâmide entre os alunos, como apontou o docente 6¹⁴. Outros afirmaram que para manter a qualidade dos trabalhos realizados na graduação aumentavam muito o volume de seu trabalho, e alguns preferiram deixar de ser membros permanentes do programa, passando a colaboradores.

Face às declarações dos docentes, vimos que há sim uma tendência de os professores preferirem atuar na pós-graduação à graduação. Os motivos por eles apresentados vão além da intensificação do trabalho e do produtivismo acadêmico fomentados a partir da reforma que a universidade está sofrendo desde meados da década de 1990. Ficou evidente que diante das novas demandas de produção de artigos, do volume de trabalho aumentado por conta da diminuição dos técnicos e do aumento das turmas de graduação e pós-graduação, ocorre um aumento do abandono, ainda que informalmente, dos cursos de graduação. No entanto, também há casos de professores que, diante desse sistema de avaliação da CAPES, prefeririam deixar a pós-graduação e continuar suas pesquisas e o trabalho na graduação, sem com isso perderem os seus ideais e perspectivas de formação de novos profissionais e pesquisa.

A despeito de, no início da entrevista alguns professores negarem essa intensificação do trabalho, em outros momentos, eles deixavam claro ter havido um aumento das exigências a serem cumpridas pelos docentes, como afirmou, por exemplo, o professor 13.¹⁵

Com os outros pontos levantados pelos docentes para exemplificar a preferência dos colegas por atuar na pós-graduação, vemos que esta tendência pode ser entendida como uma questão histórica. Isto por que, além de os docentes relatarem que sempre houve esse problema, apontam para maturidade dos alunos, disciplinas com maior relação com as linhas de pesquisa, turmas menores e o *status* conferido a esse tipo de modalidade de ensino como fatores que pesam para que docente prefira atuar na pós-graduação.

Devemos apontar que alguns docentes, diante das novas exigências da produção de artigos, por não concordarem com o mero publicar trabalhos como um fim em si mesmo (produtivismo acadêmico), de forma a se distanciar do que compreendem como mais importante, produzir pesquisas e conhecimentos, possibilitar a formação humana etc, preferiram deixar o programa de pós-graduação ou até mesmo foram dele desligados, e continuaram a trabalhar em sua perspectiva de construção de ciência e

¹⁴ Ver página 60 síntese professor 6.

¹⁵ Ver página 55 síntese professor 13.

tecnologia. Esses docentes são os que também não concordam com a dicotomia graduação-pós-graduação, que foi intensificada, como pudemos argumentar ao longo deste trabalho. Eles se esforçam para manter a qualidade da formação de seus alunos tanto de pós-graduação quanto de graduação. Para eles há uma grande importância na relação entre pós-graduação-graduação, mas não da maneira que vem ocorrendo, principalmente nos últimos anos¹⁶.

Outro fator que não tínhamos ponderado na construção de nosso objeto é a questão as parcerias com as empresas. Fator de grande importância para intensificação do trabalho docente, visto que houve programas bem agressivos, como colocou um docente, de incentivo governamental, fazendo com que os professores tivessem que se adaptar ao tempo de giro do mercado. Os professores avaliam essas parcerias como muito benéficas para todas as atividades por eles realizadas, pois afirmaram que desta forma podem também aprofundar seus conhecimentos e fornecer os alunos uma experiência real de atuação no mercado de trabalho.

Houve um incentivo muito grande para que as universidades estabelecessem essas parcerias com as empresas, o que faz com que haja uma tendência de transferência de recursos e conhecimentos produzidos com base no fundo público, do Estado para a iniciativa privada, sob mediação da universidade e do trabalho do professor pesquisador. Os docentes demonstraram muita satisfação em estabelecer essas parcerias com as empresas, principalmente porque a maioria daquelas estabelecidas pelos docentes da UFU são empresas de capital misto, como a Petrobrás. Isto os leva a acreditar que estão contribuindo com desenvolvimento da ciência e tecnologia nacional, o que na visão deles poderá trazer desenvolvimento econômico e social.

Apenas um docente vê que estas parcerias podem cercear sua autonomia de pesquisa e transformar a forma de atuação da universidade no sentido de se configurar como uma espécie de prestadora de serviços às empresas, em detrimento de sua função formadora e de instituição crítica de si e de seu tempo histórico. De qualquer modo, esta aproximação entre universidade e empresas sempre se constituiu historicamente como algo específico do trabalho do engenheiro-professor-pesquisador, acentuando-se na atualidade em função das novas diretrizes que se colocam no cotidiano da universidade reformada.

Os outros docentes, quando falam desta temática das PPPs, ressaltaram que têm

¹⁶ Ver páginas 33, 35, 36,12 sínteses professores 1,3,5 e12.

dinheiro para o desenvolvimento de pesquisas que não tinham antes, e que com essas parcerias podem suprir um pouco da defasagem dos técnicos em seus laboratórios. A única ressalva que colocaram era sobre a questão das publicações, que não podem ser realizadas antes da pesquisa ter terminado e da autorização da empresa. Todavia, esta reclamação não está atrelada ao cerceamento de sua autonomia ou mudança nas características de prática universitária, mas sim porque com essa política de publicações das empresas sua atuação ou mesmo sobrevivência na pós-graduação poderá ficar comprometida.

Nossa hipótese da intensificação do trabalho do professor e de tendência de priorização das atividades nesta modalidade foi relativamente corroborada. A essa intensificação acrescentamos a ocasionada pelas parcerias com as empresas, e no que tange ao seu aumento, perguntamos: quais seriam as possíveis conseqüências para as IFES desse progressivo aumento das parcerias? A pertinência desse questionamento se dá, pois nos foi dito em uma das entrevistas que alguns docentes se esquecem de que são funcionários da universidade, e trabalham apenas para cumprir as exigências das empresas.

Ao analisarmos as conseqüências e as contradições existentes na relação entre as práticas realizadas pelos docentes na graduação e na pós-graduação, pudemos perceber que a questão do comprometimento do professor com o seu trabalho e suas responsabilidades com a graduação é um ponto crítico na sua postura de, assim digamos, deixar ou não a graduação de lado. Por isso, questionamos quais seriam as características que o docente deveria ter ou desenvolver para poder atuar na graduação, pós-graduação e extensão. Também questionamos: quais seriam as especificidades do trabalho do professor universitário?

Em face dessas as análises e considerações que construímos neste trabalho, propusemos alguns questionamentos que poderão ser aprofundados em trabalhos futuros e assim contribuir para as discussões de formulações de políticas públicas para educação.

Diante da complexidade do objeto e da relação pós-graduação e graduação, que historicamente de alguma forma sempre teve suas contradições, argumenta-se que as contradições se intensificam no sentido de fazer predominar a dedicação à pós-graduação diante da reconfiguração da universidade pública.

VI - Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e o mundo do trabalho. 11ª ed., São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.** Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Brasília. 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>.

CASTEL, Robert. **A metamorfose da questão social.** Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

CATANI, Afrânio Mendes, DE OLIVEIRA, João Ferreira. As políticas de educação superior no plano nacional de educação (PNE)-2001. Caxambu, MG: 25ª Reunião Anual da Anped,

Disponível em www.anped.org.br/reunioes/25/.../afraniomendescatanip05.rtf,2002
Acesso em julho de 2010.

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

GARRET, João Batista Leitão de Almeida. Viagens na minha terra. Gazeta dos Tribunais, 1846, Disponível em <http://ebooksgratis.com.br/filmes-e-documentarios/documentario-viagens-na-minha-terra-%E2%80%93-almeida-garret-%E2%80%93-serie-grandes-livros-%E2%80%93-episodio-x/>. Acesso em novembro de 2009.

FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA.

Disponível em: <http://www.mecanica.ufu.br>. Acesso em: Março/2009.

FACULDADE DE ENGENHARIA MECÂNICA.

Disponível em: <http://www.posgrad.mecanica.ufu.br>. Acesso em: Março/2009.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** 7.ed. São Paulo: Loyola, 1998.

GUIMARÃES, Eduardo Nunes. **Formação e desenvolvimento econômico do Triângulo Mineiro**: Integração nacional e consolidação regional. Uberlândia: EDUFU, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos de 1844**. In: FERNANDES, Florestan (Org.). **Marx & Engels: História**. Tradução: Viktor Von Ehrenreich. Coleção Grandes Cientistas Sociais. 3. ed. São Paulo, Ática, p. 146-181, 1988

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Centauro, Capítulo VI Inédito de O capital, 2004.

MARX, Karl. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, livro 4, 1974.

MINTO, Lalo Watanabe. O sentido histórico das reformas para o ensino superior brasileiro nos anos 90. **VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil"**, Campinas, 2006.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis, SGUISSARDI, Valdemar. **Novas faces da educação superior no Brasil**: reformas do Estado e mudanças na produção. 2ªed. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista, SP: USF-IFAN, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar, SILVA JR., João dos Reis, **O trabalho intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA Jr. João dos Reis; SILVA, Eduardo Pinto e. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na Instituição Universitária Pública, **Revista HISTEDBR** Online, Campinas, número especial, p.223-238, ago.2010 - ISSN: 1676-2584.

SILVA Jr. João dos Reis; Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC. São Paulo: Xamã, 2002.

SGUISSARDI, Valdemar. **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.