

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maria das Graças Martins da Silva

**TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:
a lógica da produtividade em questão**

Porto Alegre

2008

Maria das Graças Martins da Silva

TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:

a lógica da produtividade em questão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Estela Dal Pai Franco

Porto Alegre

2008

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

S586t Silva, Maria das Graças Martins da

Trabalho docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão [manuscrito] / Maria das Graças Martins da Silva; orientadora: Maria Estela Dal Pai Franco. – Porto Alegre, 2008.

204 f. + Anexos + Apêndices.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor – Atividades docentes. 2. Pós-Graduação. 3. Ensino superior – Política educacional. 4. Universidade Federal do Mato Grosso. I. Franco, Maria Estela Dal Pai. II. Título.

CDU – 378.124

Maria das Graças Martins da Silva

TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO:

a lógica da produtividade em questão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 18 dez. 2008.

Profa. Dra Maria Estela Dal Pai Franco – Orientadora

Profa. Dra Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Profa. Dra. Marília Costa Morosini (PUC-RS)

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (UFPEL)

Profa. Dra. Olgaíses Cabral Maués (UFPA)

Rene, Gian e Carolina:
essenciais, essências.

AGRADECIMENTOS

Às pessoas que *percorreram* esta tese, nela inscreveram-se, talvez, sem supor ou dimensionar a fecundidade da sua passagem; sinal de que é através e a partir de tantos *outros* que se começa de novo.

Aos professores, que deixaram marcas no meu processo de formação, para além da tese: Gomercindo Ghiggi, Avelino da Rosa Oliveira, Vera Peroni, Augusto Silva Triviños e Marília Costa Morosini.

À banca examinadora, pelas contribuições e pelo legado da sua obra: Olgaíses Cabral Maués, Marília Costa Morosini, Vera Peroni e Gomercindo Ghiggi.

À minha querida orientadora, Maria Estela Dal Pai Franco, admirável na sua generosidade e dedicação; grata pela confiança que me dispensou.

Às preciosas colegas do Doutorado, companheiras na trajetória: Regina Pires, Sirlei Lauxen e Marlize Rubin Oliveira.

Às amigas da UFMT, presentes que a vida me deu: Judith Guimarães, Tânia Maria Beraldo e Tereza Christina Veloso. À Rose Cléia Ramos da Silva, com quem compartilho e aprendo; por isto, me revitalizo.

À Artemis, solícita e incentivadora do percurso da pesquisa na UFMT, desde o começo.

À pequena Bela, fiel companhia nos meus estudos.

Aos familiares e aos amigos de Pelotas, presenças que atravessam o tempo e a distancia.

Aos docentes entrevistados, que, comigo, *escreveram* a tese.

[...] a humanidade só levanta os problemas que é capaz de resolver, e assim, numa observação atenta, descobrir-se-á que o próprio problema só surgiu quando as condições materiais para resolvê-los já existiam ou estavam, pelo menos, em via de aparecer.

MARX (2003)

Havia um tempo de cadeiras na calçada [...]. E também o relógio na parede! Ele não media o tempo, simplesmente: ele meditava o tempo.

Quintana (1986)

RESUMO

A tese aborda o trabalho docente no âmbito da Pós-Graduação, tendo como foco a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). O problema da pesquisa versa sobre a lógica que fundamenta as políticas da educação superior e sobre os seus reflexos no trabalho docente. Como hipótese, sustenta que as políticas da educação superior, sobretudo considerando a avaliação dos Programas de Pós-Graduação, fundamentam-se na lógica da produtividade, o que implica em contradição no trabalho docente, dada a condição do trabalho e os objetivos da educação. Para tanto, explora as políticas da educação superior (legislação, declarações oficiais de princípios e metas, ambos em nível nacional e institucional, e, com destaque, o formato avaliativo dos Programas de Pós-Graduação), bem como realiza entrevistas com docentes, considerando parte do quadro permanente dos 3 Programas de Pós-Graduação mais antigos da UFMT. O materialismo dialético forneceu a base teórico-metodológica da pesquisa, sendo decisivo na definição categorial. Em relação aos resultados, a pesquisa identificou, substancialmente, que os docentes reconhecem as negatividades presentes no trabalho que realizam na Pós-Graduação (privação da convivência e da reflexão, individualismo, intensificação e fragmentação do trabalho, entre outros aspectos); no entanto, se submetem a esta condição para atender às exigências da avaliação dos Programas, processo esse que reforça as características da produtividade no trabalho e cria contradições às finalidades da educação. Nesse cenário, o docente se movimenta, buscando uma direção que ainda lhe é incerta. Em relação às políticas da educação superior, os documentos analisados indicam que existe uma sinergia entre a instância federal e a institucional; nesse sentido, as políticas refletem-se, integram-se e fortalecem a lógica da produtividade, que, impondo-se sobre a da educação, significa a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base. Conclui que as políticas da educação superior condicionam a produção do docente, o que torna precário o seu trabalho e debilita o processo educacional; entretanto, pondera que, das contradições que emergem dessa realidade e da *práxis* docente, pode surgir uma produção antagônica à lógica em curso.

Palavras-chave: **1. Professor – Atividades docentes. 2. Pós-Graduação. 3. Ensino superior – Política educacional. 4. Universidade Federal do Mato Grosso.**

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão.** – Porto Alegre, 2008. 204 f. + Anexos + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

ABSTRACT

This thesis is about the teacher's work in the Post-graduation scope, focusing on the Federal University of Mato Grosso (UFMT). The research problem is about the logic that is used as a basis for the policies of higher education and about their influences on the teacher's work. As a hypothesis, it affirms that the policies of higher education, mainly considering the evaluation of the Post-Graduation Programs are based on the logic of productivity which is in contradiction in the teacher's work, given the work conditions and the education aims. For this, it explores the policies of higher education (legislation, official statements of principles and goals, both in national and institutional levels, and, emphasizing the evaluation system of the Post-Graduation Programs), and interviews teachers, taking into account part of the permanent staff of the three oldest Post-Graduation Programs of the UFMT. The dialectic materialism provided the theoretical-methodological basis for the research, being decisive in the categorical definition. In relation to the results, the research identified, substantially, that the teachers recognized the negativities in the work that they perform in the Post-Graduation (not having sociability and reflection, individualism, intensification and e fragmentation of the work, among other aspects); however, they submit themselves to this condition to meet the demands of the evaluation of the Programs, a process that reinforces the characteristics of productivity in the work and contradicts the aims of education. In this scenery, the teacher searches for a direction that is still uncertain to him. In relation to the policies of higher education, the documents that were analyzed show that there is a synergy between the federal and the institutional demands; in this sense, the policies reflect, integrate and strengthen the logic of productivity, that, imposing over that of education, means giving value to the teacher's work based on certain attributes, from which the quantification is the essential part. It concludes that the higher education policies limit the teacher's work, making it poor and weakening the educational process; however it states that, from the contradiction that arises from this reality and from the teacher's *praxis*, an antagonist production to the logic existent may appear.

Key words: 1. Teacher – Teaching. 2. Post-Graduate. 3. Higher education – Education policy. 3. Federal University of Mato Grosso.

SILVA, Maria das Graças Martins da. **Trabalho Docente na Pós-Graduação: a lógica da produtividade em questão.** – Porto Alegre, 2008. 204 f. + Anexos + Apêndices. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1– Questões da Pesquisa, Estratégias, Critérios, Instrumentos, Sujeitos e Amostra .17	
Quadro 2 – Perfil dos Entrevistados	127
Quadro 3 – Tópicos da Lógica da Produtividade e da Lógica da Educação	167
Tabela 1 – Quesitos e Pesos da Avaliação dos Programas de Pós-Graduação, Segundo Áreas - Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente - Triênios 1998-2000; 2001-2003; 2004-2006	108
Tabela 2 – Itens e Pesos do Quesito Corpo Docente dos Programas de Pós-Graduação, Segundo Áreas - Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente - Triênio 2004-2006	109
Tabela 3 – Itens e Pesos do Quesito Produção Intelectual, Segundo Áreas - Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente - Triênio 2004-2006	111
Tabela 4 – Produção Bibliográfica: classificação e valor. Área de Educação. Triênio 2004-2006	112
Tabela 5 – Atividades Docentes dos Programas de Pós-Graduação. Educação, Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade. Anos-base: 2000/2006	117
Tabela 6 – Produção Bibliográfica, Qualificação das Publicações dos Programas de Pós-Graduação Educação, Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade. Anos-base: 2000/2006	118

LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN – Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BM – Banco Mundial
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFE – Conselho Federal de Educação
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CTC – Conselho Técnico Científico
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
GATS – Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
GERES – Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior
G-7 – Grupo dos 7 (Estados Unidos, Canadá, Japão, Reino Unido, França, Alemanha, Itália)
FAP – Fundação de Apoio à Pesquisa
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
FMI – Fundo Monetário Internacional
IC – Iniciação Científica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
ITA – Instituto Tecnológico de Aeronáutica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
MERCOSUL – Mercado Comum do Sul
NRD – Núcleo de Referência Docente
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
OMC- Organização Mundial do Comércio
PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação
PUCRE – Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos
PROUNI – Programa Universidade para Todos
REUNI – Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FUNDAMENTADAS NA PRODUTIVIDADE: o contexto de inserção e a pauta presente	28
1.1 MODO DE REGULAÇÃO CAPITALISTA: base determinante das relações sociais	29
1.2 A LÓGICA DA PRODUTIVIDADE COMO SUSTENTAÇÃO DO SISTEMA SOCIAL	33
1.3 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA ECONOMIA E DO TRABALHO	36
1.4 NEOLIBERALISMO NO BRASIL E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: caminho para situar o trabalho docente sob a lógica da produtividade	40
2 A UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO: história e perspectiva atual	51
2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: panorama histórico e o <i>modelo global</i> da atualidade	51
2.2 O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E A AGENDA DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO	60
2.3 UFMT: um retrato da instituição e da Pós-Graduação	73
3 TRABALHO DOCENTE: faces do trabalho, faces da educação	79
3.1 A EVOLUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR	79
3.2 O TEMA <i>TRABALHO DOCENTE</i> NA LITERATURA	84
3.3 A FACE <i>TRABALHO</i> NO/DO TRABALHO DOCENTE	88
3.4 A FACE <i>EDUCAÇÃO</i> NO/DO TRABALHO DOCENTE	95
4 TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFMT: os resultados da pesquisa	105
4.1 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA EXPRESSÃO NA UFMT	105
4.1.1 Avaliação dos Programas de Pós-Graduação na UFMT: uma visão da produção docente	105
4.1.2 A política institucional na UFMT: reflexos da política da educação superior, nível federal	120
4.2 O UNIVERSO DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO, PELOS DOCENTES	125
4.2.1 O traçado para pesquisar o universo do trabalho docente	126

4.2.2 Adentrando no trabalho docente: a rota percorrida pelos docentes	128
4.2.3 O docente e as políticas na construção categorial: construindo a síntese	166
CONCLUSÃO: o desenredar dos fios e as suas costuras	171
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS	195
APÊNDICES	225

INTRODUÇÃO

A presente tese situa-se no campo de estudos da educação superior e aborda o trabalho docente que se desenvolve no âmbito da Pós-Graduação da Universidade Federal.

É oportuno afirmar, inicialmente, a riqueza de aspectos temáticos que a educação superior oferece ao pesquisador. O trabalho docente, em particular, pode ser estudado sob diversos prismas e prioridades (a formação, a profissão, os saberes, a experiência, os modelos pedagógicos, o ensino, a pesquisa, etc.), o que me faz reconhecer os múltiplos portais possíveis de ser explorados. Nesta pesquisa, dadas as suas limitações, o visor de entrada da problemática do trabalho docente é a condição do *trabalho*. Procuo abrir, por esta via, a compreensão do fenômeno de estudo e mostrar, a partir das relações que constitui com as políticas da educação superior, como se expressam os seus aspectos contraditórios, o seu movimento, os seus componentes, as suas mudanças, a sua essência. Por meio do estudo da condição do trabalho, pretendo também verificar os seus desdobramentos sobre a educação, tendo a preocupação de relacionar, dialeticamente, estes aspectos. Assim, estudando a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), proponho analisar o modo de *trabalho* de quem produz educação e a *educação* que este modo de trabalho expressa, supondo que está em curso certa forma de desenvolvê-los. A pretensão é, pois, captar tal especificidade e o seu significado.

Acredito que a realidade, representada pelas políticas educacionais, é capaz de produzir condicionamentos no trabalho docente, embora considere, ao mesmo tempo, que o sujeito deste trabalho, não obstante a situação de sujeição, também cria, produz a realidade, traduz e renova o seu fazer e o produto do seu trabalho, a educação - o que ocorre na arena de complexidades da Universidade e do contexto social mais amplo. O ponto de articulação da relação entre *trabalho produzido* e *educação produzida* é reforçado porque, por sua natureza, que se constituiu no processo histórico, o trabalho docente, ao realizar-se, pretende, explica-se e justifica-se pelo exercício do conhecimento, da formação, da educação. Então, o que se faz está imbricado com o que se pretende dar a conhecer, a formar, a desenvolver. A realização do trabalho docente é, portanto, a realização da educação, daí a sua ligação intrínseca, daí aproximar-se a condição do trabalho do docente à educação que ele gera. Dessa forma, a pesquisa foca a condição *do* trabalho permeado pelas políticas educacionais, bem como a educação que se manifesta ou que se potencializa sob os efeitos de tal relação. No percurso, a

questão do *sentido* é também abordada, perscrutando-a pelos sinais reveladores da condição do trabalho.

Para apreender o trabalho docente, a tese destaca: a) as políticas educacionais que, sob determinado contexto, criam condicionamentos ao trabalho; b) o docente, posicionado diante da condição do seu trabalho e das finalidades deste.

Considero importante explicar que o tema *educação superior* está ligado a minha trajetória pessoal e profissional, inicialmente como técnica no Ministério da Educação (1985), posteriormente na UFMT (1994), e, por fim, como docente desta Universidade (2002). Trata-se da continuidade de uma opção que se firmou com a realização do Mestrado na UFMT, ocasião em que adotei esta instituição como campo de estudo. Este percurso prosseguiu, sobretudo, marcado pela participação no grupo de pesquisa interinstitucional *Universitas/Br*, como uma das representantes da região Centro-Oeste, o que estimulou diversas experiências (criação de grupo de pesquisa na UFMT, participação em projetos de pesquisa entre universidades da região Centro-Oeste, coordenação de cursos e eventos, publicações, etc.).

A delimitação do estudo sobre o trabalho docente na Pós-Graduação também reflete uma passagem importante da minha vida profissional, quando atuei como Coordenadora de Pós-Graduação na Pró-reitoria de Pós-Graduação da UFMT, podendo, então, ter uma dimensão ampla da Universidade e, em especial, do trabalho docente na Pós-Graduação. Um aspecto do trabalho docente, desde então, já despertava em mim um observar interrogativo: manifestava-se uma carga de obrigações e angústia que *vinha de onde e levava a quê?* Um quadro de professores sem tempo, atropelado pelo excesso de atividades (a *produção*), não raro dedicado àquelas que proporcionassem algum aporte financeiro para sua realização. Docentes comprimidos por cobranças do que fizeram, do que fazem, do que farão e poderiam ainda mais fazer para manter a sobrevivência do Programa e a própria, num ambiente competitivo e solitário. E o que me parecia ser mais contundente: a adaptação (ou a rendição), o ceticismo, o desencanto, o passo para a indiferença acerca da razão, do fundamento dos seus fazeres na Universidade.

A atuação indireta na Pós-Graduação, na condição de Coordenadora da referida Pró-reitoria, entre 2000-2003, ofereceu-me esse observatório vivo do trabalho docente, numa visão de conjunto. Quando ingressei como docente na Universidade, passei a ter uma perspectiva mais específica - a do mundo da Educação; mas as impressões gerais que tivera davam sinais de serem confirmadas pela realidade local: havia uma condição adversa que estava afetando o trabalho docente, seu modo de definir-se, o que parecia esvaecer o sentido do seu existir. Causas, significados e implicações disso passaram a instigar-me. Havia

também uma motivação a mais: na realização do Mestrado, ao estudar a extensão na UFMT, colhendo dados em uma comunidade periférica, observara o quanto a Universidade era estimada pela população carente, o quanto esta desejava ser acolhida e ter respostas aos seus anseios. Trata-se da única Universidade federal no estado de Mato Grosso, uma referência real e simbólica para uma população que, no passado, viveu isolada do país por muitos anos e, ainda hoje, se sente em relação a autoridades locais. Para uma integração, haveria de manter viva a chama institucional e os professores precisavam portar esta utopia, ter consciência dela - o que suporia uma condição a ser acalentada continuamente.

Se a intenção estava esclarecida desde o começo, o **caminho teórico-metodológico**, porém, foi uma construção que se deu ao longo dos primeiros anos do Doutorado, decorrente de um processo de muitas leituras, fecundos diálogos e extensas rumações. Idas e vindas fizeram parte da caminhada, até que o esboço das proposições pudesse estar definido e ser apresentado, conforme o que segue.

O **problema** que guiou a tese assim se delineia: **Que lógica fundamenta as políticas da educação superior, considerando a avaliação dos Programas de Pós-Graduação¹, e quais são os seus reflexos no trabalho docente²?**

Pressupondo as relações entre trabalho docente (trabalho e educação), políticas educacionais e modo da sociedade estruturar-se, a **tese** assim se apresenta: **As políticas da educação superior, focalizando a avaliação dos Programas de Pós-Graduação, fundamentam-se na lógica da produtividade, o que implica em contradição no trabalho docente, tendo em vista a condição do trabalho e os objetivos da educação.**

Para orientar a investigação, defini as seguintes **questões de pesquisa**:

- 1- Que elementos e significados estão presentes nas políticas da educação superior, sobretudo, considerando a avaliação dos Programas de Pós-Graduação?
- 2- O que expressam as políticas educacionais na UFMT, em relação ao trabalho docente?
- 3- Qual é a condição do trabalho docente na Pós-Graduação e como se definem os fins educacionais, tendo em vista esta condição?

Considero pertinente fundamentar certos termos utilizados no problema e na tese apresentada, ainda que, ao longo do texto, também sejam explicados. Assim, *contradição*

¹ O termo *Pós-Graduação* é utilizado para referir-se à Pós-Graduação *stricto sensu*, conforme expressão que consta no Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (BRASIL, 2004).

² Considero, nos limites da pesquisa, docentes de três Programas de Pós-Graduação da UFMT, campus Cuiabá: Educação, Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade.

pretende indicar as forças contrárias presentes no próprio fenômeno (ou, ainda, as forças contrárias externas a ele), o que gera um movimento ora de afirmação, ora de negação, ora de superação. Pondo em evidência as relações entre os aspectos que compõem o fenômeno, a contradição não considera que estas sejam lineares, mecânicas, fixas; ao contrário, expressam a complexidade das forças presentes. Exemplificando: quando o trabalho docente explica-se pelo produtivismo, tende a *negar* a educação; mas, porque está imerso num ambiente educativo (a Universidade tem uma história que construiu a pretensão da formação educativa - ideal que exerce uma pressão para afirmar-se, a despeito de situações adversas e opostas), entram em conflito várias forças. Nesse caso, a força questionadora/transformadora do fenômeno educação (e seus agentes) se coloca em oposição à força indutiva/conservadora das políticas educacionais. Por isso:

O cientista deve ser capaz de pensar num só ato mental os dois aspectos contraditórios da realidade que investiga, fundi-los, de tal sorte que ao mesmo tempo que caminha num sentido está caminhando no sentido oposto. O comportamento dialético não consiste em *pensar* a contradição, mas em *pensar* por contradição. (PINTO, 1979, p. 211, grifos do autor).

O termo *reflexo*, por sua vez, denota uma reação, uma repercussão. Conforme Cheptulin (1994), o reflexo não se produz passivamente, como no espelho, nem de forma estática, mas de forma ativa e criativa. Fundamenta-se em que uma formação material é, ao mesmo tempo, refletora e refletida, decorrência da ação bilateral, interativa entre fenômenos diversos.

Finalmente, *lógica* representa uma sistematização do que se apresenta na realidade, podendo também ser explicada como um princípio orientador que se expressa (e sustenta) por normas, discursos ou ações que estruturam certa realidade³.

Considerei em relação às principais temáticas presentes na tese e o caminho para evidenciá-las:

- 1) as *políticas da educação superior*, compreendendo a legislação da educação superior e das declarações oficiais de princípios e metas, ambos em nível nacional e institucional. A principal política educacional pesquisada foi sobre o formato avaliativo⁴ dos Programas de Pós-Graduação;
- 2) o *trabalho e a educação no/do trabalho docente*, pesquisados com base nos documentos objetos do estudo e nas entrevistas com docentes. Características do trabalho (distribuição, tempo, prioridades, decisões, etc.) mostraram-se férteis para revelar as contradições em relação aos objetivos educacionais.

³ A explicitação da lógica da produtividade consta no item 1.2, embora também apareça ao longo do texto.

⁴ Formatos avaliativos são entendidos como “continentes de proposições, de intenções, que se manifestam por certo feitiço de avaliação.” (LEITE, 2005, p. 34).

Os procedimentos para a **coleta de dados** tiveram como matrizes as questões de pesquisa, o que apresento no quadro seguinte⁵.

Quadro 1 – Questões da pesquisa, estratégias, critérios, instrumentos, sujeitos e amostra

Questões de pesquisa	Estratégias e critérios para obtenção dos dados	Instrumento de coleta dos dados	Sujeitos da pesquisa e amostra
Que elementos e significados estão presentes nas políticas da educação superior, sobretudo considerando a avaliação dos Programas de Pós-Graduação?	a) Legislação aprovada: leis, decretos, portarias, destacando o que se referiu ao trabalho docente e o que foi aprovado após a LDB nº 9.394 de 1996; b) Formulários e documentos de avaliação dos Programas de Pós-Graduação referentes aos triênios 1998-2000, 2001-2003 e 2004-2006. Os Programas selecionados foram: Educação, Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade. O critério para seleção foi possuir o maior tempo de funcionamento na UFMT; c) PNPG 2005-2010/Capes/MEC.	Documentos	
O que expressam as políticas educacionais na UFMT em relação ao trabalho docente?	a) Resoluções da UFMT, aprovadas e em vigor em 2006/2007, destacando as relacionadas às atividades docentes. b) PDI 2005-2010 da UFMT	Documentos	
Qual é a condição do trabalho docente na Pós-Graduação e como se apresentam os fins educacionais, levando em conta essa condição?	a) Dados da produção docente dos Programas selecionados, com base na avaliação dos Programas; b) Entrevistas com 10 docentes dos Programas selecionados, segundo os critérios: ter representação de todos os Programas selecionados; atuar como professor permanente do Programa (ano-base de 2006); ter 1 coordenador (ou ex-coordenador), pelo menos, de cada Programa; ter tempo diversificado de atuação no Programa; e integrar o quadro efetivo e ativo da UFMT.	Documentos Entrevistas semi-estruturadas	Docentes assim distribuídos: Educação, 4; Agricultura Tropical, 3; Ecologia e Cons. Biod., 3.

Fonte: A autora

Em relação aos procedimentos para a **análise de dados**, considerei as *categorias analíticas*, que representam a teoria que apoiou a interpretação dos dados empíricos. Nesse percurso, procurei seguir a seguinte recomendação de Minayo (2000):

A partir dos dados colhidos e acumulados, o investigador se volta para os fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos, para colocação em dúvida das idéias evidentes. Assim, ele constrói uma nova aproximação do objeto: o pensamento que é negado, mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração presente. O novo contém o antigo, incluindo-o numa nova perspectiva. (MINAYO, 2000, p. 233).

⁵ Os procedimentos de coleta e análise dos dados são detalhados, posteriormente, no capítulo 4.

Para a análise dos dados, propriamente, foi necessário seguir certos passos, também sob inspiração da autora citada:

1º) *Ordenação dos dados* (documentos e entrevistas): inclui a escolha do material e a sua organização preliminar, segundo certos critérios;

2º) *Classificação dos dados* (com base no material colhido e selecionado e na teoria que orienta o pesquisador): compõe-se da etapa de leitura exaustiva e repetida dos textos, permitindo apreender a sua estrutura e as idéias-chave presentes, bem como de definição das categorias (no meu caso, fazendo interagir as categorias analíticas e as empíricas), concatenando o material, até chegar a uma lógica unificadora;

3º) *Análise final*: é a realização da *dança* entre o empírico e a teoria, entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral. O produto final, segundo Minayo (2000), é sempre provisório, resultado de múltiplos fatores, incluindo, neste processo, o objeto (os *dados*), o sujeito do conhecimento (o pesquisador) e as próprias interrogações, em movimento totalizador. Por isso, trata-se, ao mesmo tempo, de “[...] uma objetivação da realidade e uma objetivação do investigador, que se torna também produto de sua própria produção.” (MINAYO, 2000, p. 237).

Adotando, como suporte teórico-metodológico, o materialismo dialético, ao lidar com os significados dos dados, procurei atentar à noção de *totalidade*, que implicou em observar as concepções dos docentes articuladamente aos condicionamentos objetivos, no que a teoria desempenhou papel fundamental. Este movimento contribuiu para evitar reduções, ao mesmo tempo em que tornou a análise mais complexa, por exigir sucessivas incorporações de dados e de reflexões. Como explica Martins (2004, p. 67): “A captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida ela precisa ser explicada.”

O processo de **definição das categorias** foi se consubstanciando antes e após o trabalho de campo, propriamente. De início, vale pontuar que a definição da dialética, como inspiração e guia, desencadeou uma caminhada de estudos que está ainda em curso, inclusive pela complexidade e exigências que requer. Esta opção foi responsável pela apropriação das *categorias de análise dialéticas*, que representam os conceitos fundamentais que constituíram

a base teórica da pesquisa e que contribuíram para a observação e o entendimento da realidade estudada. Tais categorias (totalidade, movimento, relação, essência, contradição, mediação, etc.) inspiraram a produção da tese, sendo importantes para explicar, não apenas o objeto de estudo, como, também, o entorno no qual ele se localiza.

Acerca da definição categorial, ainda no momento preliminar à coleta de dados, percebi que certas categorias da dialética ofereciam uma compreensão mais rica ao estudo a que me propunha e sinalizavam um elo importante com as categorias empíricas, que posteriormente seriam definidas. Nesse sentido, recorri mais especificamente à *práxis, cotidianidade, consciência, condicionamento e finalidade*, categorias analíticas de inspiração dialética, que permitiram observar e analisar o trabalho docente.

A categoria *práxis* pareceu-me rica de possibilidades, considerando que:

- busca apreender o que é o trabalho docente e o que dele se almeja. Tais pólos (o *que é* e o *que deve/pode ser*), ao mesmo tempo, conjugam-se e distinguem-se, haja vista a realidade objetiva e a utopia - elementos nem sempre correspondentes, tampouco nem sempre excludentes;
- é útil para pensar o sentido do trabalho docente, principalmente ao se referir à *práxis* conceituada como criativa e reflexiva;
- possibilita captar e pensar sobre a essência do trabalho docente, isto é, o que está além das manifestações aparentes;
- auxilia a identificar o que se entende por limites (empecilhos, barreiras) e por possibilidades (potencialidades, superações);
- suscita a perspectiva dos objetivos do trabalho docente, bem como o grau de consciência da ação que se realiza, seu poder e seus limites.

É necessário ter presente que o trabalho docente é complexo e diverso: concretiza-se por meio do ensino, da pesquisa, da extensão, da gestão, entre outras frentes. Estas são atividades pretensamente articuladas, mas a realidade revela distinções e especificidades. Não há, pois, *um* trabalho docente: mesmo a sua descrição é pulverizada, impelindo a que seus fins tendam, também, a pulverizar-se. Esse processo, fragmentado e tenso em face da realidade (o *ser pesquisador*, o *ser docente*, o *ser administrador*, etc.), acaba mobilizando fins distintos da ação docente.

Tais considerações remeteram-me à categoria da *cotidianidade*, que também me pareceu fértil como instrumento teórico de análise do trabalho docente, considerando que:

- a pulverização de atividades aponta para um cotidiano profissional multifacetado, quebrado, atordoado, sobrecarregado por pequenos afazeres e grandes desafios;
- o cotidiano referente ao espaço profissional torna-se perturbador para o docente porque lhe *falta tempo*; por isso, os diversos espaços são invadidos pelo trabalho (o cotidiano profissional expande-se e compromete momentos da vida, como o familiar, o do lazer, etc.);
- o cotidiano do trabalho docente (mutante, incessante, competitivo, solitário) tende a cristalizar-se, encerrar-se, alienar-se e, nesse sentido, faz-se necessário evidenciar os mecanismos de adaptação;
- o caminho de superação da cotidianidade alienada parte dela mesma, da consciência das suas características e dos seus limites.

Por entender que estudar (e superar) uma *práxis* tendendo à alienação e um cotidiano fragmentado faz-se necessário partir do que se manifesta (do que aparece) e da compreensão da essência (às vezes escondida), emergiram também as categorias:

- *consciência*: refere-se à faculdade de reproduzir a realidade sob a forma de imagens ideais, resultando do trabalho e da interação do sujeito nas relações sociais. A consciência manifesta-se como *reflexo consciente* da realidade, como conhecimento da realidade, pelo qual o sujeito compreende o seu ser e os seus relacionamentos. Fica, assim, entendido que essa não reflete apenas o mundo objetivo, mas também o mundo que o sujeito cria (CHEPTULIN, 2004). Enquanto categoria, é capaz de mostrar como o docente *elabora* (assimila, reage, produz) o seu trabalho e aquilo que ele gera;
- *condicionamento*: entendido como o que reflete uma totalidade, sem significar que se produzam condições cristalizadas ou sujeição absoluta. Fundamenta-se em que o trabalho docente não se realiza idealmente, no vazio, mas é condicionado pela realidade concreta, que é onde o docente se insere também como protagonista. O condicionamento e a decisão dos sujeitos constituem forças que, embora pareçam independentes, entrelaçam-se, comunicam-se e definem-se mutuamente. Por este entendimento, o *condicionamento é condicionado* e as escolhas particulares movem-se no terreno relativo da liberdade/não liberdade. Entretanto, não se trata de um jogo de soma zero, mas de reconhecer que há uma força determinante (a realidade objetiva), que não é absoluta nem unilateral, porque quem sofre a determinação é também quem a produz e a modifica. Nesse enlace, é preciso estar atento à medida das forças, ao potencial envolvido, aos movimentos de dada situação. O condicionamento, assim, não

pode ser pensado como mera imputação externa, como uma imposição simples do que vem de fora, e, sim, como uma potencialidade poderosa que atinge os indivíduos particulares, realizando, no processo, inúmeras mediações (ideologia, consciência, necessidades, pressões, *práxis*, etc.);

- *finalidade* (ou objetivos): refere-se ao plano ideal, ao que se almeja, ao que se projeta, sendo capaz de expressar certa atitude do sujeito em face da realidade. Pressupõe a negação de uma realidade e a afirmação de outra, ainda por se realizar (VÁZQUEZ, 1977). Nisso está que os objetivos nascem, decorrem e são limitados pela relação estabelecida entre a *práxis* e os condicionamentos da vida social. Os objetivos, situados no campo da *práxis* do trabalho educativo, significam o esforço para empreender o ato de criação, constituindo uma intervenção deliberada, consciente e sistemática com vistas a construir e revigorar o discernimento da realidade na perspectiva do conhecimento crítico e da humanização.

É importante esclarecer que as categorias aqui referidas se entrelaçam na realidade, tornando impossível excluir uma em relação à outra, ou seja, a *práxis* ocorre no *cotidiano*, implica na *consciência* e na demarcação de *finalidades*, as quais, ao mesmo tempo em que criam a realidade, submetem-se a certos *condicionamentos*.

Também é importante destacar que essas categorias, ao se manifestarem na realidade, revelam seus opostos. A realidade, segundo a dialética, pressupõe a existência de pólos contrários e ambos (o ser e o não-ser) interagem, penetram-se, chocam-se e, em situação de ruptura, buscam um novo equilíbrio, uma nova unidade, o que pode resultar num novo fenômeno. Assim, por pressupor que as categorias de compreensão da realidade se apresentam aos pares, ao adotar a *práxis* como categoria central para análise do trabalho docente, o seu contrário situou-se no conceito desenvolvido por Kosik (2002), o *trabalho como preocupação*, o que constituiu importante referência teórica na apreciação dos resultados da tese.

O conjunto de categorias analíticas de fundo dialético, antes citado, forneceu-me a direção teórica para a posterior análise dos dados, além de ter me orientado na estruturação do roteiro das entrevistas, com vistas ao trabalho de campo efetivo.

Ainda no momento que antecedeu à coleta dos dados, relacionado às entrevistas, defini as *categorias empíricas a priori*. Possuíam um caráter geral e norteador, mas já tendo um foco maior sobre o objeto de estudo, visando, a princípio, guiar o caminho metodológico do material que seria usado no trabalho de campo. Importante dizer que essa elaboração foi se

constituindo a partir dos estudos teóricos, dos contatos realizados no ambiente da pesquisa e da experiência que trazia. Naturalmente, tais categorias demandaram detalhamento após a realização do trabalho de campo propriamente, visto que a sua definição fizera-se na fase preliminar à citada coleta de dados. Elegi, então, como categorias empíricas *a priori*, a *lógica da produtividade* e, no seu contraponto, a *lógica da educação*, ambas contendo um sentido de traçado geral dos caminhos; porquanto, ainda sem o necessário aprofundamento, mesmo porque, naquele momento, careciam dos dados reais. Importa dizer que procurei evitar a idéia de polarização excludente, inclusive porque, conforme ensina a categoria da contradição, a realidade produz-se a partir de aspectos contrários/opostos, que formam uma *unidade*. A ilustração de modo distinto das duas lógicas, como manifestações do trabalho docente, entretanto, tem validade, porque explicita e adverte sobre as contradições em pauta e sobre as suas implicações.

O trabalho de campo, ao ser realizado, conduziu-me ao detalhamento dessas categorias que, sendo esmiuçadas, resultaram num novo desdobramento categorial. As *categorias empíricas*, então definidas, refletiam os dados objetivos da realidade pesquisada, embora sem perder a articulação com o quadro teórico que inspirou a pesquisa. Conforme expressa Damasceno (2002, p. 46), as *categorias empíricas* (que ela chama de *categorias temáticas*), “[...] constituem o esquema básico que orienta a sistematização das informações [...]”, enquanto que as *categorias analíticas* constituem “[...] o fio condutor para a busca do significado da especificidade estudada mediante sua integração com a realidade social mais ampla.”

Adiante, inspirando-me nas categorias empíricas *a priori* (lógica da produtividade, lógica da educação), mas, sobretudo, tendo como base o trabalho de campo focado nas entrevistas, defini as seguintes categorias empíricas: *Trabalho como práxis; Trabalho como preocupação; Produção/ produtividade docente; Avaliação: condicionamentos e consciência; Trabalho docente e educação.*

Não é demais reiterar que a escolha da teoria e método do **materialismo dialético** exigiu estudo prolongado, muitas vezes *concorrendo* com o tempo de estudo do tema da pesquisa propriamente. Considero que se trata de um esforço ainda em processo, que carece de continuidade para o seu amadurecimento. Tal ressalva, porém, não me eximiu de enfrentar o caminho, consciente dos necessários avanços, com percurso posterior à tese.

O materialismo dialético constitui a base filosófica marxista, que almeja alcançar explicações coerentes e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade, do pensamento (TRIVIÑOS, 1987). No plano epistemológico, talvez a sua principal

característica seja atingir a *essência* do fenômeno, no processo de descobertas. Essência e aparência estão presentes em todos os fenômenos, constituindo a sua unidade. Por *essência*, é entendida a representação dos aspectos principais, próprios e internos do fenômeno estudado, seus traços peculiares. A *aparência* representa a manifestação externa destes aspectos, podendo revelar a *essência* (ainda que não coincida com ela), ocultá-la, deformá-la ou mostrá-la parcialmente. Ambas, contudo, estão dialeticamente relacionadas e se influenciam. O conhecimento do objeto inicia-se pelo que se manifesta, e, evoluindo, busca-se compreender a sua essência. É também preciso atentar a que a constituição da essência e da aparência não se dá *por si*, mas a partir da relação do fenômeno com outros fenômenos:

A deformação produz-se pelo fato de que a essência do objeto manifesta-se mediante a interação desse último com outros objetos que o rodeiam, que têm influência sobre o fenômeno, introduzem certas modificações em seu conteúdo e, exatamente por isso, [também]o enriquecem. Em decorrência disso, o fenômeno [a aparência] aparece como síntese do que vem da essência, do que é condicionado por ela e do que é introduzido do exterior, do que é condicionado pela ação da realidade que rodeia o objeto, isto é, de outros objetos que lhe estão ligados. (CHEPTULIN, 2004, p. 278).

O materialismo dialético, segundo Frigotto (1997), procura explicações coerentes e racionais para os fenômenos, apoiando-se numa visão da realidade como totalidade, movimento e história, situando-os nas relações sociais e entendendo-os na trama das contradições. Considera que o método remete à questão: como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou: quais são as leis que impulsionam o seu desenvolvimento, a sua dinâmica, a transição de uma forma para outra, quais as forças reais que o constituem, quais as conseqüências isto tudo tem para a vida social? Assim, trata-se de captar o objeto em movimento, identificando (de forma provisória porque se trata de um conhecimento datado, situado) o que foi, o que está sendo e o que pode vir a ser.

O método de construção do conhecimento é um movimento do pensamento que começa pelo fenômeno particular, através da forma imediata como se apresenta, das primeiras percepções e da experiência. É a fase que se denomina *concreto sensível*, em que a representação que se tem do fenômeno é abstrata, caótica, em estado bruto. Trata-se da primeira visão do real, que é uma apreensão imediata, não podendo ainda ser considerado *concreto*, pois carece das mediações e determinações conceptuais capazes de torná-lo compreensível (OLIVEIRA, 1997; KUENZER; MORAES, 2005).

Por isso, é necessário partir para a análise do fenômeno, o que se faz, num primeiro momento, decompondo-o nas partes que o constituem. A este propósito, dizia Marx (1982, p. 14): “A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a

compõem.” A compreensão das partes é feita buscando a sua gênese, as suas contradições internas e externas, as suas relações, etc. Nesse processo, identifica-se o nível de importância de cada uma das partes, passando-se a priorizar qual é a central; com isso, define-se a predominante (a chamada *categoria prioritária*), aquela que vai ser o foco da investigação, o elemento explicativo principal, que confere abrangência ao estudo do fenômeno e que conduz a narrativa.

O movimento do conhecimento, sendo espiral e crescente, não pode esquecer que o fenômeno em estudo integra uma realidade complexa (o todo articulado), por isso, contextualiza-se, historiciza-se, relaciona-se; ou seja, vai reorganizando-se o que antes fora *separado* do campo a que pertence. Com isso, procede-se à síntese, ao movimento de retorno do pesquisador ao ponto de partida para impregnar o fenômeno (e suas partes) da análise feita, agora com base numa visão de totalidade. Nesse retorno, supera-se a fragmentação, dado que o fenômeno reintegra-se ao conjunto das relações e adquire um caráter estruturado. É o chamado *concreto lógico*, o momento de redimensionar a noção do fenômeno, dando um salto qualitativo em relação ao imediatismo aparente e inicial que se mostrava, retomando e aprofundando aquilo que se apresentava no momento anterior. Por esse meio, descobre-se a *essência*, a propriedade do fenômeno capaz de *reunir* todas as outras partes do fenômeno, a que abre possibilidades de explicação de uma totalidade específica. É o ponto de chegada, que, paradoxalmente, pode ser um novo começo, porque o conhecimento é infinito e projeta sempre novas descobertas.

Seguindo essa explicação teórica, a tentativa de compreender o fenômeno *trabalho docente* na perspectiva do método dialético levou-me à sua decomposição, identificando algumas das suas inúmeras partes. Ao cabo, defini as de maior importância, levando em consideração as pretensões da tese:

- *políticas da educação superior*: materializadas pelo formato avaliativo dos Programas de Pós-Graduação e pelo Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (BRASIL, 2004). Secundariamente, também foram consideradas: a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº 10.973 de 02/12/2004), o PDE/REUNI (Decreto nº 6.096 de 24/04/2007) e as normas do Professor Equivalente (Portaria Administrativa nº 22 de 30/04/2007). No âmbito da UFMT, foram representadas pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2005-2010 (PDI) e Resoluções aprovadas da instituição (Resolução CONSEPE nº 69 de 26/06/2006; Resolução CD nº 18 de 10/04/2007; Resolução CD nº 42 de 04/09/2007; e Resolução CONSEPE nº 105 de 10/12/2007);

- *trabalho*: concretizado pela produção docente, isto é, pelas atividades desenvolvidas pelo docente, sobretudo, no âmbito da Pós-Graduação.

Essas *partes* principais foram contempladas no estudo, tendo atribuído ênfase maior ao *trabalho* (a produção docente), representando esta a *categoria prioritária*, aquela que forneceu o elemento explicativo que possibilitou reflexões mais abrangentes, ou seja, o esforço concentrou-se na compreensão do trabalho do/no trabalho docente. Relacionando-o às políticas educacionais, procurei compreender os nexos entre a sua condição e as suas finalidades. Conforme bem explica Cheptulin (2004, p. 321):

[...] como elo inicial, ponto de partida, não se deve tomar qualquer aspecto (simples, universal), mas um aspecto que seja decisivo no todo estudado, que determine todos os outros aspectos. Depois de ter distinguido o aspecto decisivo principal, devemos, de acordo com esse princípio de pesquisa, tomá-lo em seu desenvolvimento, isto é, observar como ele surgiu, quais os estágios transpostos e de que maneira, no curso deste desenvolvimento, ele influi sobre todos os outros aspectos de uma formação material dada, condicionando nela as mudanças correspondentes. Desta maneira reproduziremos, passo a passo, na consciência, o processo do desenvolvimento da formação material estudada e, ao mesmo tempo, o conjunto de seus aspectos e ligações necessários que lhe são próprios, isto é, de sua essência. (CHEPTULIN, 2004, p. 321).

No método dialético, as dimensões filosóficas, epistemológicas e metodológicas estão imbricadas: a pesquisa associa-se à idéia orientadora de ser humano, de mundo, de vida, do vir a ser. Por isso, busquei exaltar a *essência* do trabalho e da educação, bem como as suas possibilidades de (re)constituição. Também persegui a idéia de que os condicionamentos da realidade objetiva sobre esse trabalho articulam-se às noções de totalidade, movimento, contradição, transformação, relação, mediação - evitando, assim, uma idéia mecanicista. É, pois, na complexidade da existência que procurei compreender o sujeito do estudo, o docente, visto como ser da prática social, que sofre conformações e, ao mesmo tempo, evolui qualitativamente, por sua condição de sujeito da história.

Após o conjunto de exposições feitas, que procurou mostrar a base teórica e motivacional da tese bem como o traçado metodológico percorrido, anuncio os principais **resultados** alcançados. A pesquisa, ao dar voz aos docentes, possibilitou identificar, substancialmente, que eles admitem e reconhecem as negatividades presentes no trabalho que realizam na Pós-Graduação (privação da convivência e da reflexão, individualismo, intensificação e fragmentação do trabalho, entre outros aspectos); no entanto, submetem-se a essa condição para atender as exigências da avaliação dos Programas, processo que reforça as

características da produtividade no trabalho e cria contradições às finalidades da educação. Nesse cenário, os docentes movimentam-se, buscando uma direção que ainda lhe é incerta. Em relação às políticas da educação superior, os documentos analisados indicam que existe uma sinergia entre a instância federal e a institucional, convergindo, ambas, para um mesmo resultado. As políticas refletem-se, integram-se e fortalecem a lógica da produtividade, que se impõe sobre a da educação. Em síntese, o sentido de produção incorpora o produtivismo, o que quer dizer a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, dos quais a quantificação é a base.

Para empreender o que exponho, a tese foi organizada segundo o que segue.

No primeiro capítulo, trato de esmiuçar o contexto em que se inserem as políticas da educação superior e o trabalho docente. Nele, discorro sobre as bases do modo de produção Capitalista, os traços que o caracterizam na atualidade, além de apresentar determinadas políticas da educação superior, materializadas na legislação e em documentos que expõem princípios e metas. Em suma, é o momento de demarcar o *chão* onde se objetiva o trabalho docente.

No segundo capítulo, o foco é dado à Universidade e à Pós-Graduação (no Brasil e, em particular, na UFMT), tratadas numa perspectiva histórica e dos acontecimentos da atualidade. Esse é também o momento de adentrar, preliminarmente, em documentais pesquisados, de âmbito federal e institucional.

No terceiro capítulo, o principal tema abordado é o trabalho docente. Os esforços são no sentido de tratar da sua história e dar um mergulho teórico-filosófico sobre os aspectos do trabalho e da educação. Também discorro sobre pesquisas que adotaram o trabalho docente como campo de estudo, o que dá indicação de como a literatura tem visto as suas manifestações na realidade. Nesse compasso, as categorias utilizadas na tese vão se firmando e dando sustentação teórica aos achados, em processo de descobertas.

No quarto capítulo, os dados em substância são examinados, mostrados pela via da avaliação dos Programas de Pós-Graduação da UFMT, dos documentos desta instituição e das entrevistas com docentes. Configura-se, então, um dos momentos culminantes da tese, em que, mais fecundamente, se faz a *dança entre o empírico e a teoria* (de acordo com a feliz expressão de MINAYO, 2000).

Por fim, na conclusão, procuro realizar a síntese dos achados empíricos, em sintonia com a teoria. Nesse momento, reconheço que os dados objetivos da pesquisa dividem grau de importância com o material teórico, de modo que ambos são reconstituídos. A conclusão, paradoxalmente, conclui *sem concluir*, em termos absolutos. Pela via da dialética, é

transitiva, pede complemento; por isso, feita a pausa em que os dados são como que congelados para serem pronunciados, procuro também evidenciar que a existência flui plena de possibilidades de superação, o que dá margem a que o novo, ainda não visível, seja sondado.

Neste desfecho da introdução (momento ambíguo de encerrar o que está por abrir-se), penso ser válido pontuar dois aspectos.

Primeiramente, que considero a fonte teórica de inspiração marxista de grande valor e atualidade, não apenas porque contribui decisivamente para elucidar a macro estrutura social, como porque, mesmo ao se referir ao estudo de conjunturas datadas e localizadas, preserva princípios de caráter universal, o que significa que “[...] a crítica se desprende do imediato e estabelece um marco de referência bem distinto: uma sociedade sem classes, uma sociedade em que todos os cidadãos sejam realmente iguais e as relações de dominação brilhem por sua ausência.” (MARX e ENGELS, 1983, p. 3). Nessa perspectiva, aproveito a passagem de uma entrevista feita a Eric Hobsbawm, em que lhe é perguntado por que é importante ler Marx hoje. O historiador responde:

Para qualquer interessado nas idéias, seja um estudante universitário ou não, é patentemente claro que Marx é e permanecerá sendo uma das grandes mentes filosóficas, um dos grandes analistas econômicos do século XIX e, em sua máxima expressão, um mestre de uma prosa apaixonada. Também é importante ler Marx porque o mundo no qual vivemos hoje não pode ser entendido sem levar em conta a influência que os escritos deste homem tiveram sobre o século XX. E, finalmente, deveria ser lido porque, como ele mesmo escreveu, o mundo não pode ser transformado de maneira efetiva se não for entendido. Marx permanece sendo um soberbo pensador para a compreensão do mundo e dos problemas que devemos enfrentar. (HOBSBAWM, 2008, não paginado).

Segundo, e por fim, a despeito das delimitações desta pesquisa, particularizada por determinados docentes e Programas de Pós-Graduação da UFMT, tomo emprestadas as palavras de Saviani (apud ALMEIDA, 2002, não paginado), acerca de uma pesquisa que analisou sobre certa Universidade pública: “[...] o caso em tela é apenas um ponto de referência que opera, por assim dizer, como um pretexto para se tratar de um problema de máxima generalidade.”

1- POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR FUNDAMENTADAS NA PRODUTIVIDADE: o contexto de inserção e a pauta presente

A cabeça pensa onde pisam os pés.

Frei Betto

Neste capítulo, explico o contexto amplo em que se localiza o trabalho docente da Universidade pública: o modo de produção Capitalista, seguido das suas características na atualidade e dos efeitos que produz. Num primeiro momento (2.1), abordo, de forma sumária, os pressupostos fundamentais do sistema Capitalista; a seguir (2.2), trato da *produtividade*, um conceito que se desenvolveu no curso da história, segundo a lógica do modo de regulação da sociedade; no item seguinte (2.3), trato das políticas públicas no contexto da presente reorganização mundial da economia e do trabalho; por fim, no último item (2.4), explico as características do Neoliberalismo e as políticas da educação superior que promove, pontuando a lógica da produtividade que toma corpo nesse processo.

Para tal empreendimento, a premissa é a de que o trabalho docente define-se segundo as políticas da educação superior, que decorrem, sobretudo, da ação do Estado. Esse, por sua vez, estrutura-se e define suas funções segundo o modo de produção Capitalista, adequando-se às suas crises e ao seu desenvolvimento, que é desigual entre os países. Nesse enlace, a produtividade funciona como esteio do sistema, constituindo uma referência das políticas educacionais que afetam o trabalho docente.

Começar a abordagem do trabalho docente pela via do contexto onde se insere tem uma intenção: apreender o fenômeno particular de estudo na totalidade, assim, evidenciando as relações e as contradições presentes. Totalidade não quer dizer, conforme Kosik (2002), conhecer todos os aspectos da realidade, visto ser um todo estruturado, em que as partes se encontram conectadas. Nessa perspectiva, conhecer o trabalho docente significa procurar conhecer *o lugar* que ele ocupa em certa realidade. Para que esta apreensão aconteça, importa tomar os fenômenos em movimento e em interação, atuando e transformando-se reciprocamente. Como explica Pinto (1979):

[...] não existe começo absoluto no tempo, não tem sentido perguntar pelo que logicamente vem primeiro, se o todo ou a parte, mas apenas indagar qual dessas categorias, na análise epistemológica, e sob que ângulo particular, tem a primazia. Não se pode falar de “começo absoluto”, mas apenas de processo indefinido, sem início assinalável. O conceito de totalidade adquire valor categorial porque é a

expressão do processo na integralidade do seu desenvolvimento até o momento atual. (PINTO, 1979, p. 15).

1.1 MODO DE REGULAÇÃO CAPITALISTA: base determinante das relações sociais

Minayo (2000, p. 67) explica que *modo de produção* é um conceito abstrato formal, que pretende ser um modelo teórico de aproximação da realidade, associado ao de *formação social*, que constitui uma “[...] unidade complexa de articulações das várias instâncias da organização social que pode conter vários modos de produção, entre os quais um é dominante e determina os outros.” Complementarmente, Harnecker (1971, p. 24) esclarece que “[...] o conceito de modo de produção refere-se a uma totalidade social abstrata (capitalista, servil, escravocrata, etc.). O conceito de formação social refere-se a uma totalidade social concreta [...] historicamente determinada, estruturada a partir da combinação das diferentes relações de produção que coexistem ao nível da estrutura econômica.”

Posto que a materialidade do mundo determina o evoluir da vida em sociedade, nos seus vários níveis, entendendo esta determinação no campo das mediações e das múltiplas influencias que se formam, a localização e a compreensão do *alicerce* - o sistema Capitalista - representa o fio condutor primordial para desvendar o fenômeno em questão, o trabalho docente na Universidade pública. Mais especificamente, entendo que é no contexto das grandes mudanças da economia global (relacionando-as aos Estados nacionais), que se instituem as políticas educacionais que afetam a Universidade na atualidade.

Vale ressaltar, conforme Ribeiro (1999, p. 68), que a Universidade brasileira se vincula à base econômica a partir de níveis articulados: “[...] na formação de profissionais para o mercado de trabalho, nas relações de emprego (salário e condições de trabalho) que estabelece com seus profissionais (professores e funcionários) e na produção de ciência e tecnologia.” Esse conjunto de vínculos reafirma a necessidade de abranger a estrutura político-econômica que organiza a vida social, a fim de melhor entender a instituição universitária pública, especialmente porque é, em essência, mantida pelo fundo público⁶, portanto, vulnerável às circunstâncias da realidade.

O esforço teórico de apreensão da realidade levou-me a Mézáros (2002), que, ao examinar a natureza e a estrutura do capital, mostra que a forma de exploração viabilizada pela divisão hierárquica do trabalho precede historicamente até as mais embrionárias

⁶ O fundo público é constituído por recursos oriundos da sociedade, materializados pela cobrança de impostos, contribuições, taxas, etc. Reúne os recursos financeiros colocados à disposição do poder público para implantar as políticas públicas (AMARAL, 2003).

manifestações⁷, podendo-se identificar, conforme expressa, três “camadas geológicas”: a) a fase mais antiga de desenvolvimento, que produz formas de dominação ainda não características do modo de funcionamento do sistema do capital, mas que são incorporadas, posteriormente, no seu desenvolvimento; b) a fase intermediária, como o primitivo capital monetário e comercial; c) a fase Capitalista⁸, que se estende pelos últimos 400 anos.

O capital, explica o autor, surgiu no curso da história como uma poderosa *estrutura totalizadora de controle*, que a tudo buscou um ajustamento capaz de provar sua viabilidade produtiva. O que move o capital, nesse sentido, é a orientação para a expansão e a acumulação, sendo implacável na vigilância a esta regra. Existe, no capital, uma forma de controle que *escapa* aos indivíduos, até porque sua sustentação não é apenas imposta, mas justificada ideologicamente como esteio da ordem, como elemento natural das coisas, de forma, por exemplo, a conciliar a desigualdade com o mito da igualdade e da liberdade.

Mészáros (2002) entende que o pilar do capital não é o Estado e, sim, o trabalho. O Estado moderno, a seu ver, foi organizado para assegurar e proteger a produtividade do sistema e controlar, de forma abrangente, as forças produtivas, dando-lhe funcionalidade e orientando-o para a expansão e para a extração do trabalho excedente. Assim, amparado na ação do Estado, o sistema do capital torna-se mais resistente, mais expansivo, mais onipresente. No entanto, não se trata de uma condição fatalista, ao contrário, elementos concorrem para fragilizar o sistema. Senão, veja-se: a pretensão à abrangência potencializa a autodestruição, da mesma forma que a pretensão ao controle total traz instabilidade, dados os interesses irreconciliáveis a serem manobrados.

Afirma Mészáros (2002) que o aspecto mais problemático do sistema do capital é a sua incapacidade de tratar as causas *como causas*, optando por tratá-las através de ajustes *nos feitos e nas conseqüências*. As contradições são, por isso, justificadas, idealizadas, na perspectiva da sua reprodução.

⁷ Mészáros entende que a equivalência entre *capital* e *Capitalismo* é problemática, porque deixa de enfrentar difíceis questões, como, por exemplo: como foi possível uma subordinação real e como ele (o Capitalismo) conseguiu se sustentar, apesar de suas explosivas contradições? Afirma que, com isto, ignora-se que, ao longo do complexo desenvolvimento histórico do capital, constituiu-se um poderoso sistema que precedeu em milhares de anos ao modo de controle Capitalista. Situado como fenômeno distinto, o capital é o “complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho, que subordina suas funções vitais ao *capital*.” O Capitalismo, por sua vez, “[...] é uma das formas possíveis da realização do capital, uma das suas *variantes históricas*, presente na fase caracterizada pela generalização da *subsunção real* do trabalho ao capital.” (ANTUNES, 1999, p. 23, grifos do autor).

⁸ Para Mandel (1978), a sociedade Capitalista é marcada pela penetração do capital na esfera da produção, diferentemente das sociedades anteriores, em que esse desempenhava um papel de mero intermediário. A seu ver, as principais características do modelo Capitalistas são: a) separação do produtor dos meios de produção; b) concentração dos meios de produção sob forma de monopólio nas mãos de uma só classe social (burguesia); c) aparição de uma classe social que vende a sua força de trabalho (proletariado), que é *livre* para fazê-lo e que não possui outros bens.

Para sustentar suas funções vitais, o capital constitui o que o autor chama de *mediações de segunda ordem*⁹, ancoradas: a) na família nuclear (vital para a reprodução do macrocosmo social); b) nos meios alienados de produção (que impõem submissão às desumanizadoras exigências do capital); c) no dinheiro (com suas inúmeras formas); d) nos objetivos fetichistas da produção (implicando na submissão das necessidades humanas aos imperativos da expansão e acumulação do capital); e) no trabalho (separado do controle e dominado politicamente); f) nas variantes de formação do Estado; g) e no mercado mundial. Nessa *desorientadora rede* inserem-se os indivíduos particulares, assim postos “[...] muito antes mesmo de aprender as primeiras palavras no ambiente familiar.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 187).

Uma vez que estas mediações estão articuladas e consolidadas como um todo coerente, torna-se praticamente impossível abalar o sistema tomando-as de forma isolada, fora do conjunto. Para a superação do capital, a condição é a transformação que envolva *todas as suas mediações de segunda ordem*, inclusive porque elas se sustentam mutuamente, fazendo com que o sistema se imponha sobre os esforços libertários parciais que visam a alvos específicos e delimitados. Somente uma alternativa de mudança estrutural e abrangente é viável com alguma esperança de sucesso duradouro, alerta o autor. Sem levar isso em consideração, há uma impossibilidade histórica da superação da ordem estabelecida - não importa a gravidade da crise estrutural.

É preciso levar em conta, ainda segundo Mézáros (2002), que a estrutura objetiva do capital hostiliza o que não se ajusta à rede estabelecida pela *segunda ordem de mediações*, não importa os interesses humanos envolvidos. O seu poder *vira de cabeça para baixo* (inverte, desorienta) os valores humanos. Ademais, penetra em todos os tecidos da relação social, fazendo pensar que, apesar da destruição que gera e das contradições que lhe são inerentes, não haveria outra possibilidade de vida social. Mézáros (2002) acredita que o êxito na luta contra o capital implica em não apenas apontar as suas fraquezas, mas em admitir a existência da sua força, reconhecer seu avanço histórico sobre todos os modos anteriores de reprodução, e, daí, produzir uma mudança *qualitativa*, que tenha implicações nas condições materiais. O autor insiste que as *mediações de segunda ordem* estão fortemente arraigadas e, por isto, fica excluída a possibilidade de caminhos curtos para a superação das contradições que o sistema promove.

⁹ *Mediações de segunda ordem* são hierarquias estruturais de dominação e subordinação que configuram o sistema de metabolismo societal do capital, decorrentes da propriedade privada e da divisão alienada do trabalho (ANTUNES, 1999).

Penso que, para o estudo em foco, a análise feita pelo autor valida-se, por exemplo, ao mostrar a disposição do sistema para penetrar em áreas que se supunha resguardadas, como a educação. Trata-se de uma estrutura “[...] que impõe seu critério de viabilidade em tudo, desde as menores unidades do seu *microcosmo* até as maiores empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais até os mais complexos processos de decisão no âmbito dos monopólios industriais.” (MÉSZÁROS, 2002, p. 41). Entretanto, ainda que contundente, a análise que faz não pressupõe um sistema irreversível, o que estaria contrariando a idéia de movimento e de superação, presentes na sua obra, de inspiração dialética. Isso se vê a seguir.

Conforme o autor, as potencialidades da humanidade coexistem com a condição adversa da realidade sobre os indivíduos particulares:

O sistema das mediações capitalistas de segunda ordem encerra em si uma contradição fundamental: a contradição entre as ‘potencialidades’ da humanidade e o campo, estreitamente circunscritos, das ‘probabilidades’ dos indivíduos particulares, obrigados a atuar sujeitos aos mecanismos cegos da instrumentalidade capitalista. (MÉSZÁROS, 2002, p. 256).

O autor, ao reconhecer as potencialidades, aposta que elas, convertendo-se em ação, podem criar *outra* realidade. Quer dizer: a *realidade condicionada* e as potencialidades criadoras provocam uma contradição fundamental, fazendo com que a história marche em frente, gerando novas formas de existência. Está-se falando, pois, de uma realidade dinâmica, cuja hostilidade que lhe caracteriza não significa inércia.

Assim, expressa que, ao mesmo tempo em que a realidade deformada é sustentada pelas *mediações de segunda ordem* (decorrentes da propriedade privada, da divisão do trabalho, da alienação), as potencialidades da humanidade sustentam-se nas *mediações de primeira ordem*¹⁰, conceito que significa os elementos ontológicos da condição humana, aqueles que preservam as funções vitais da vida em sociedade e individual, fundamentais nas relações entre seres e entre esses e a natureza. Tais elementos, no capital, são alterados e subordinados aos de segunda ordem, invertendo as relações e gerando contradições.

A análise do autor contribui para o campo teórico-prático da tese ao levar em conta a questão dos *condicionamentos* (que se referem à realidade objetiva) e a questão das

¹⁰ As *mediações de primeira ordem*, segundo Mézáros (2002 apud ANTUNES, 1999, p. 20), incluem: a) a regulação da atividade biológica reprodutiva em conjugação com os recursos existentes; b) a regulação do processo de trabalho, pela qual o intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o conhecimento para a satisfação das necessidades humanas; c) o estabelecimento de um sistema de trocas compatível com as necessidades; d) a organização, coordenação e controle da multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando ao atendimento do complexo sistema de reprodução social; e) a alocação racional dos recursos materiais e humanos; f) a constituição e a organização de regulamentos sociais que se conjuguem com as demais mediações.

potencialidades (que se relacionam à consciência, às finalidades, à *práxis*). Assim, conforme argumento, a consciência do docente implica na compreensão da sua condição e do seu papel social, sendo também capaz de lhe mover por finalidades, permitindo saber que não é fatalmente condicionado. Em outras palavras:

[...] a atividade alienada não produz só a consciência ‘alienada’, mas também a ‘consciência de ser alienado’. Esta consciência da alienação [...] não somente contradiz a idéia de uma totalidade alienada inerte, como também indica o aparecimento de uma *necessidade* de superação da alienação. (MÉSZÁROS, 2002, p. 166, grifo do autor).

1.2 A LÓGICA DA PRODUTIVIDADE COMO SUSTENTAÇÃO DO SISTEMA SOCIAL

A expressão *lógica*, para os fins deste texto, pretende significar um princípio orientador geral, que almeja unificar um conjunto, podendo associar-se às noções de ligação entre parte e todo, de conformação, de troca, de coerência, de consenso, de semelhança.

Para explicar o significado da lógica da produtividade, parto da consideração abrangente de Marx (2003, p. 231), de que “[...] toda e qualquer produção é apropriação da natureza pelo indivíduo, no quadro e por intermédio de uma forma de sociedade determinada.” Há, pois, uma forma de produção validada e em coerência com a estrutura da sociedade e sua dinâmica, que lhe explica e lhe dá suporte, significando que não se trata, simplesmente, de algo tramado por indivíduos particulares.

O pressuposto é o de que o modo de organização da vida material carrega uma lógica que se estende para todos os campos da vida, formando, diante da sociabilidade presente, o que Paro (1993) chama de “racionalidade irracional”. Nessa forma social, as relações concretas são ocultadas, o que faz *desaparecer* as suas características reais, forjando-se relações abstratas entre as pessoas e a realidade.

Em contraste com formas sociais anteriores, em que “[...] o ser humano aparece como a finalidade da produção [...]”, na sociedade Capitalista “[...] a produção aparece como o objetivo da humanidade e a riqueza como o objetivo da produção [...]” (MARX, 1973 apud MÉSZÁROS, 2002, p. 606). Está na raiz do pensamento marxiano que o desenvolvimento histórico do capital impôs uma inversão: o caráter original, real e universal da riqueza foi transformado numa relação social entre coisas, “[...] uma relação social que se esconde sob a aparência das coisas [...]” (MARX, 2003, p. 19), reduzindo o ser humano à produção meramente material. A passagem de uma condição a outra se faz compreender pela análise

que Marx realiza da mercadoria, ponto de partida que o leva a desvendar o Capitalismo - caminho teórico de que me valho em parte, por meio da apreensão de conceitos que ele utiliza nas suas descobertas: o valor de troca e o valor de uso da mercadoria. Por essa via, Marx evidencia a *outra realidade*, a que não aparece de imediato, encontrada sob o véu de uma engrenagem complexa.

A mercadoria materializa as relações sociais, aparecendo nelas como dotada de autonomia e de poder próprio. Desvendando-a, Marx verifica que possui um duplo valor: um de *troca* e um de *uso*. O valor de uso vale pela qualidade do que é útil, pelo que supre as necessidades humanas no metabolismo entre pessoas e natureza, não exprimindo relação social de produção mercantil. O valor de troca, por sua vez, aparece na ocorrência da relação com mercadorias e realiza a atividade produtiva alienada.

O que se viu no desdobramento histórico da sociedade Capitalista foi que, para gerar e consolidar a inversão antes referida, necessário foi desenvolver-se a subordinação do valor de uso ao valor de troca, imprimindo outra regulação ao conjunto da sociedade. Disso resultou “[...] um processo de abstração de qualquer traço qualitativo do trabalho humano [...]” e uma substância social cristalizada “[...] como mero quantum econômico”, conforme OLIVEIRA (1997, p. 143). Assim, desaparecendo o caráter útil dos produtos do trabalho, também desapareceu o caráter útil do trabalho nele contido, camuflando-se, portanto, as formas concretas deste trabalho e tornando-as abstratas¹¹.

¹¹ O duplo caráter da mercadoria (valor de uso e valor de troca, prevalecendo este último) é resultado da modificação do trabalho, que, no sistema do capital, já não se define por *trabalho útil*, aquele que produz valor de uso, que realiza a mediação entre indivíduos e natureza e que produz a vida humana, orientando-se por seus objetivos e necessidades. Sob o contexto da apropriação dos meios de produção pelo capital e da divisão do trabalho, desenvolve-se o *trabalho abstrato*, o que se constitui às custas da alienação do trabalhador, de forma que ele não se reconhece na mercadoria que produz, tornando-se mero mediador entre o instrumento que usa e o produto que gera, tornando-se ele próprio uma mercadoria (*coisificação*). O trabalho abstrato passa a ser o formador de valor da mercadoria (PARO, 1993), isso porque os elementos do trabalho ligados à determinação da qualidade/utilidade não podem ser considerados enquanto determinação quantitativa (que é a condição para determinar o valor da mercadoria). Essa *operação* se realiza segundo o pressuposto de que o valor é determinado pelo tempo de trabalho necessário para produzir mercadoria. Para tal, a jornada de trabalho é tomada em dois momentos: o do tempo de trabalho necessário à reprodução do trabalhador e o do tempo do excedente de trabalho. O *trabalho necessário* é o que corresponde ao valor necessário para reproduzir a força de trabalho (o que garante a subsistência do trabalhador para pô-lo em ação por certo período) e que equivale ao valor da força de trabalho; o *trabalho excedente*, por sua vez, é o que corresponde ao adicional, produzido sem contar o trabalho necessário à sobrevivência do trabalhador. O excedente é apoderado pelo proprietário dos meios de produção, gerando a *mais-valia*, que constitui a sua fonte de riqueza. Em outras palavras, o processo de produção da mercadoria reflete o processo do trabalho, e vice-versa. Paro (1993, p. 44) avalia que a exploração do trabalho no processo de produção Capitalista ocorre independente da “[...] consciência ou da vontade que dela tenham os agentes envolvidos no processo [...]”, isso porque se trata de uma estrutura alicerçada em condições sociais historicamente definidas, que atua independente de individualidades.

A perspectiva de liberdade, contudo, precisa considerar o aspecto qualitativo combinado à expansão quantitativa da produção humana. Isso é negado sob o Capitalismo, que potencializa o quantitativo em detrimento do qualitativo, daquilo que corresponde às necessidades humanas. Nesta equação, de acordo com Mészáros (2002, p. 660, grifos do autor), o necessário, o útil, passa a ser também definido “[...] em termos de *vendabilidade*: um imperativo que pode ser realizado sob a hegemonia e no domínio do próprio *valor de troca*.”

Em razão das características que adquire a produção humana, se estabelece, por assim dizer, *outra* produção, convertida em *produtividade* porque não mais referenciada no valor de uso, mas no de troca. Assim, o termo produtividade pretende expressar a lógica que produz e reproduz o modo social, tendo-se insinuado, progressivamente, nos diversos aspectos das relações, provendo-as de funcionalidade e de um sentido próprio. É uma condição que se originou remotamente, sob circunstâncias históricas, mas que, ao que se indica, com o evoluir da sociedade, adquiriu maior expressão, tendo aperfeiçoado os mecanismos de assimilação e de naturalização do seu fundamento¹².

Pelo visto, a lógica da produtividade tem raiz histórica, funda-se no valor de troca e na noção de quantidade (e descartabilidade) que o caracteriza. Porque há uma relação originalmente constituída com o processo de produção da mercadoria, que submete o *uso* à *troca*, o quantitativo impera e tende a associar-se à mercadorização, reduzindo as relações em possibilidades de ganhos e lucros.

Transpondo para o trabalho docente, isso repercute, por exemplo, como intensificação e extensão das tarefas docentes e administrativas, tempo exíguo de execução, ocupação de funções/cargos/tarefas concomitantes, responsabilização pela viabilidade e pela concretização de atividades institucionais, etc. O docente desdobra-se para cumprir aquilo que dele se espera, “dividindo-se em dez para cumprir cem atividades diferentes, sem final à vista” - conforme o desabafo de uma professora. Sob a lógica da produtividade, o trabalho é diversificado, o que gera mecanismos de adaptação para enfrentar as demandas incessantes da realidade (resolva-se! faça-se! opere-se!). O docente torna-se um *faz tudo*, não se restringindo às atividades até então consideradas típicas da docência (o ensino e seus desdobramentos diretos). As ações que se vinculam aos processos de avaliação e de financiamento, por exemplo, mobilizam o docente, pulverizam suas ações de modos variados, como a gestão de recursos, a prestação de contas, a feitura de relatórios, a divulgação da produção, etc.

¹² Considero que, na atualidade, a lógica da produtividade associa-se ao ideário da Sociedade do Conhecimento, tendo manifestações no campo da educação e do trabalho, o que desenvolvo no item 3.4.

O termo *produtividade*, ao tratar das questões da educação superior, tem aparecido com recorrência na literatura. Maués (2008), por exemplo, vincula-o à lógica do capital, do mercado, o que, para ela, quer dizer formação voltada para o consumidor, a submissão, a domesticação, e não para a liberdade. Outro exemplo vem de Cunha (2005b, p. 88), que ressalta o aspecto quantitativo: “Todos reconhecem que os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para a produção intelectual, submetendo a si próprios e as suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, à procura do troféu da produtividade.”

Uma forma que ilustra a penetração da lógica da produtividade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), em tempos recentes (1998), refere-se à criação da GED (Gratificação de Estímulo à Docência)¹³, exemplar por ter vinculado o valor da remuneração docente ao desenvolvimento de certas atividades, matematicamente contabilizadas, representando um fator de alteração da organização do trabalho docente. Para a tese, é importante a indicação que desponta do exemplo: no cerne das políticas públicas são engendradas mudanças no trabalho docente, segundo determinada lógica.

1.3 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA ECONOMIA E DO TRABALHO

As políticas públicas, em última instância, são de responsabilidade do Estado na elaboração, na organização, na aplicação e na manutenção de projetos e de ações, o que configura este como “[...] um meta-ator das políticas públicas [...]” (HARVEY, 1989, p. 174), da mesma forma que aquelas como “[...] o Estado em ação [...]” (MOROSINI, 2003, p. 319).

O Estado resulta de certa construção histórica, de um campo de contradições e de luta por interesses e projetos, que, por sua vez, emanam das forças diversas que interagem na sociedade¹⁴. Isso significa entendê-lo como reflexo das relações sociais, detentor de um poder que é, ao mesmo tempo, delimitado e relativo. Delimitado, porque se caracteriza por uma hegemonia de classe; relativo, porque é também penetrado pelos diversos estratos da sociedade, em ocasiões de maior ou menor proporção. Por consequência, as políticas geridas pelo Estado são produtoras de consensos e, ao mesmo tempo, portadoras de contradições.

¹³ A GED (Lei n. 9.678 de 06/07/1998) é explicitada no apêndice A da tese.

¹⁴ Para o entendimento da questão do Estado também me apoiarei em Mészáros (2004, p. 494-498), para quem as funções de controle e coordenação geral exercidas por ele representam uma necessidade estrutural, sem o qual a formação Capitalista não poderia existir. Para ele, há uma genuína interdependência entre o funcionamento do Estado e a esfera da reprodução material, o que faz com que, para se legitimar, o Estado produza corretivos parciais às deficiências dos processos materiais, sendo, porém, incapaz de produzir alterações estruturais.

Cortesão et al. (2001), evocando um recurso lingüístico anglo-saxão, distinguem *politics* de *policies*: o primeiro termo refere-se à concepção ampla de política, à concepção orientadora da mudança social a ser implementada; o segundo termo refere-se às políticas concretas materializadas, que são elaboradas a partir dos pressupostos daquele. Isso permite dizer que a explicitação de *certa* política pública que se materializa requer o exame da política que a sustenta. Disso decorre a necessidade de buscar:

as estruturas de poder e de dominação, os conflitos infiltrados por todo o tecido social e que têm no Estado o *locus* da sua condensação [...]. Em um plano mais concreto, o conceito de política pública implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (AZEVEDO, 1997, p. 5).

Assim, entender políticas públicas implica situar o Estado que a promove e, por extensão, o contexto que o define. Seguindo essa linha, esboço a seguir o contexto presente que promove e sustenta as políticas públicas.

Afirma Harvey (1989) que se vive a economia política do Capitalismo do final do século XX, que apresenta, em relação ao ciclo anterior (o Estado de Bem-estar Social), sinais de modificações importantes nos processos de produção e de trabalho, nos hábitos de consumo, nas configurações geográficas e geopolíticas, nos poderes, nas práticas do Estado, etc. A base produtiva, pois, reestrutura-se para enfrentar a crise transcorrida no pós-guerra.

A esse propósito, Chesnais (1996) afirma que, há na história do Capitalismo, momentos em que fatores desembocam num novo conjunto de relações internacionais e internas, constituindo um sistema que modela a vida social e caracteriza uma fase prolongada de acumulação do capital. Exemplifica algumas destas situações na história recente: 1880-1913 (imperialismo); 1945-1974 (fordismo-keinesianismo no pós-guerra); e 1980 em diante (mundialização do capital)¹⁵. Dedicando-se a examinar essa última fase, afirma que, nela, o Capitalismo parece ter triunfado em todo o mundo, apresentando-se como portador da missão histórica de progresso social. Globalização econômica e política Neoliberal aliam-se, apresentando-se como benéficas, necessárias e pressupondo a desregulamentação do *velho* para criar liberdade de movimento do setor financeiro.

¹⁵ Ainda sobre a questão da periodização do Capitalismo, Jameson (1999) indica as fases seguintes: a) Revolução Industrial (século XVIII, prevalecendo o Capitalismo nacional); b) Imperialismo (fins do século XIX, ruptura com os mercados nacionais e colonialismo); c) Multinacional (fim da 2ª Guerra Mundial, Capitalismo global, desregulamentação). A seu ver, presente esteve em todas as fases a *revolução tecnológica* (isto é, a produção de novos bens e a abertura de novos mercados), revigorando o Capitalismo: a tecnologia a vapor na Revolução Industrial; a eletricidade e o motor de combustão interna no Imperialismo; a energia atômica e a cibernética na fase Multinacional.

Como acentua Frigotto (1996), vive-se um momento histórico em que os conteúdos, os sujeitos históricos e as mediações são mais complexos, dando a reconhecer a existência de processos de destruição e exclusão mais perversos do que os precedentes. Com base nisso, se pode dizer que um ponto crucial da atualidade esteja na disposição e na capacidade sistêmica em *tornar* mercadoria tudo e todos, avançando sobre áreas até pouco tempo intocadas.

Na montagem do fio condutor histórico, Harvey (1989) considera que o período transitório de 1965-1973 evidenciou a incapacidade do fordismo-keynesianismo para conter as contradições do Capitalismo em curso, sobretudo, porque a rigidez, escolhida como paradigma, inibia a flexibilidade de planejamento e de produção, tornando o Estado refém dos programas de assistência, sem considerar o esgotamento orçamentário. A resposta encontrada - imprimir moeda - desencadeou a onda inflacionária, piorando as condições e contribuindo para a recessão de 1973, quando nova sociabilidade se configurou, resultante do movimento cíclico de busca de superação das crises do sistema de acumulação Capitalista.

A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrão de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 1989, p. 140, grifo do autor).

O novo ordenamento, seguindo a análise do autor, caracteriza-se pelo crescimento do setor de serviços, compressão do espaço e do tempo (agilização na tomada de decisões, comunicação via satélite, queda dos custos de transporte), aumento do desemprego, diminuição do trabalho organizado e do poder sindical, queda no rendimento e uso do trabalho em tempo parcial e precarizado. A economia em escala fordista de antes é substituída pela manufatura de bens variados, a preços baixos e em lotes pequenos, sendo reduzido o tempo de giro na produção devido ao uso de novas tecnologias e de novas formas de organização no trabalho. Acelera-se também o tempo de giro no consumo, diminuindo a vida útil dos produtos, tornando-os mais rapidamente descartáveis e substituíveis. Tudo isto, vindo acompanhado da propagação de uma nova estética e do culto à diferença, ao efêmero, ao espetáculo, à moda e à mercantilização de todas as formas de relacionamento social. Não por acaso, o conjunto de mudanças traz alterações nos valores coletivos, transformando em modelos a individualidade, o consumo, a competição.

Nesse contexto, é importante ressaltar a chamada *tecnociência*, que designa a ciência com a marca da substituição da tecnologia rígida pela flexível, em que a microeletrônica

associada à informatização, à microbiologia e à engenharia genética permite a criação de novos materiais e novas fontes de energia¹⁶. Tais mudanças permitem, “[...] de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, do capital vivo no processo produtivo.” (FRIGOTTO, 1996, p. 77).

Por sua vez, Antunes (1999, p. 29-36) nomeia o período pós-kenesiano e pós-fordista por *reestruturação flexível*, o que representa certa mutação no interior do padrão de acumulação (“e não no modo de produção”, enfatiza), cujos traços constitutivos são o desemprego em dimensão estrutural, a precarização do trabalho e a destruição da natureza em escala global¹⁷. Explica que, nessa reestruturação do processo produtivo, o modelo de organização do trabalho pautou-se no toyotismo, forma de organização do trabalho que nasceu na Toyota, no Japão, após 1945, e que, rapidamente, se propagou. Suas características principais são: produção vinculada à demanda (individual e heterogênea, não em série), trabalho em equipe (ruptura com o caráter parcelar de antes), produção flexível (operação simultânea de várias máquinas), melhor aproveitamento possível do tempo de produção (*just in time*) e organização de grupos de trabalhadores para discutir desempenho e melhoria da produtividade. Tal forma de organização do trabalho faz desaparecer a distinção nítida entre empregador e empregado, daí a importância atribuída à gestão (*veste-se a camiseta* da empresa) e à valorização das práticas em equipe e das iniciativas para a resolução de problemas diversos e inesperados. Como essas características ocorrem numa situação de emprego ameaçado e de baixos salários, certos adjetivos (empreendedorismo, responsabilidade, iniciativa, arrojo, coragem, competitividade) *precisam* incorporar-se ao espírito do trabalhador.

A reorganização econômica associa-se ao Neoliberalismo, reconhecido, sobretudo, por suas proposições político-ideológicas ligadas à ações de desregulamentação, privatização e crítica ao Estado provedor.

¹⁶ Francisco de Oliveira (apud FRIGOTTO, 1996), numa análise histórica destas questões, aponta que, no Estado de Bem-estar Social, o fundo público subsidiou o crescimento do capital privado através da assistência à população mediante as políticas sociais, assumindo, então, os custos da reprodução da força de trabalho, o que liberava o capital para o investimento no desenvolvimento tecnológico. Assim, o fundo público, ao financiar a reprodução da força de trabalho, permitiu ao capital realizar investimentos pesados no avanço tecnológico, o que ofereceria, particularmente nos países capitalistas centrais, condições para revolucionar a base técnica do processo produtivo.

¹⁷ Autores citados nesta tese (MÉSZÁROS, SADER, ANTUNES) defendem que o Capitalismo é marcado por ciclos de expansão e crise, enfim, curvas de subida e descida destes processos. Também afirmam que o sistema atravessa uma crise de caráter estrutural, sinais que há décadas vem sendo dados. Em setembro de 2008, a realidade confirma tais análises, em parte, devido ao gigantesco processo de transferência de capital do setor produtivo para o especulativo, realizado em escala internacional. Em manchete de jornal, fala-se da necessidade de uma “nova arquitetura financeira para uma nova era global”, defendida, por exemplo, pelo primeiro ministro britânico, Gordon Brown (“Grã-Bretanha pede nova reunião de Bretton Woods”).

Nesse movimento do capital, conforme Moraes (2001), o poder assume duas direções fundamentais: para baixo (transferindo competências para coletividades locais) e para cima (cedendo competências para organizações multilaterais: Grupo dos 7 - G-7; Organização Mundial do Comércio - OMC; Banco Mundial - BM; Fundo Monetário Internacional - FMI), sendo o Estado nacional sujeitado ao *Estado supranacional*, como se fosse um aparelho neutro, sem lugar, sem interesses próprios.

O referido ajuste estrutural designa o setor do mercado para ocupar a lacuna que o Estado deixou em relação às políticas públicas. Moraes (2001) afirma que a intervenção estatal é apresentada como perniciosa, implicando em uso predatório, corrupção e desperdício. É por isso que caberia ao mercado (isento, impessoal, eficaz, eficiente) minimizar os defeitos do mundo da política (duvidoso, vulnerável). Sob essa inspiração, até mesmo as demandas sociais passam a ser *programas em disputa* na arena política, vencendo os mais viáveis, os mais competentes. Tal contexto gera a expectativa de que tudo e todos estão no limite do descartável, conforme se expressa o autor.

Interessa a este trabalho, como foco, destacar a redução do cunho universalista que passa a referenciar as políticas públicas e compreender o deslocamento operado na função pública, vista não como tarefa principal do Estado. Essa definição, no Brasil, é contundente ao se considerar a histórica desigualdade na distribuição da riqueza do país. Além disso, o suposto esgotamento do modelo de assistência social representa a retirada do que não estava presente: “[...] não há ‘gorduras’ nos gastos sociais de um país com os indicadores sociais que temos.” (PERONI, 2003, p. 64).

Tal contexto, ao fragilizar o espaço público, tende a fragilizar, por decorrência, a concepção idealista de Universidade. A instituição passa ao centro de atenções, sendo designada a ela a função de pilar do desenvolvimento econômico-social, até porque é a grande responsável pela produção de ciência no país¹⁸.

1.4 NEOLIBERALISMO NO BRASIL E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR:

caminho para situar o trabalho docente sob a lógica da produtividade

Este item sintetiza as mudanças ocorridas no Brasil a partir do marco da década de 1990, discute a função do Estado e a direção que tomam as políticas na educação superior.

¹⁸ Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), as universidades públicas realizam 90% da pesquisa nacional (BRASIL, 2001).

Destaca, ainda, documentos que materializam estas políticas, suas implicações no trabalho docente e a lógica da produtividade que se estabelece neste processo.

Estado Neoliberal no Brasil: principais características

O Capitalismo é um sistema de abrangência mundial; no entanto, possui características específicas, que variam no período histórico e na região de abrangência, segundo sua condição em relação ao desenvolvimento e ao poder. Existe um complexo de influências mútuas, a partir do qual a realidade brasileira espelha as mudanças operadas mundialmente. Sobre isso, Sader (2003) considera que o Brasil tem, historicamente, acolhido o que *sobra* aos países da periferia, situação que se sustenta pelo endividamento externo, estratégico na dominação econômica e política por parte dos países hegemônicos.

A história recente mostra que a ditadura militar representou uma forma de impor um modelo ao país que freasse as possibilidades de ampliação de poder do movimento nacionalista que lhe antecedeu. O regime, que foi de conformação às regras do capital internacional e de dívida externa crescente, tratou de realizar a transição democrática “[...] nascida do ventre da ditadura [...]” (FERNANDES, 1986, p. 11 apud PERONI, 2003, p. 43), assim, dando continuidade ao projeto do capital.

Afirma Sader (2003) que a virada dos anos de 1970 para as duas décadas seguintes representou o abandono de décadas anteriores de crescimento econômico, então potencializado pelo ideário nacional-desenvolvimentista. O esgotamento da ditadura militar promoveu novos consensos, como da democratização política e do combate ao déficit social que essa deixara; no entanto, os movimentos sociais revigorados e a aspiração pela cidadania, que tomava conta do país, estavam na contramão do projeto Neoliberal, que já avançava pelo continente. Foi em 1989 que esse projeto começou a ser posto em prática no Brasil, com o Presidente eleito Collor de Melo, embora a sua deposição (1992) tenha interrompido, momentaneamente, o processo inicial de abertura da economia, de privatizações, de diminuição do tamanho do Estado e de desregulamentação da economia.

Essas políticas foram retomadas por Fernando Henrique Cardoso, primeiro como ministro da Fazenda do sucessor de Collor, seu vice-presidente Itamar Franco (1992-1994); e depois como presidente eleito para dois mandatos (1994-1998/1998-2002). Este, porém, não pôde apresentar-se como um prócer de “terceira via”, porque o fundamental, *o trabalho “sujo” do neoliberalismo*, que em outros países correspondeu a Reagan, a Thatcher, a Pinochet, a Menem, a Fujimori, a Salinas de Gortari, foi interrompido, fazendo com que Cardoso tivesse de vestir o *tailleur* de Margaret Thatcher em vez do blazer de Tony Blair. (SADER, 2003, p. 137, grifos meus em itálico).

Como se vê, pela análise de Sader (2003), o governo Cardoso alterna preceitos do Neoliberalismo e da Terceira Via (apresentada como Social-democracia)¹⁹. Ainda que nos dois modelos conceba-se que a crise seja provocada pelo Estado, que “gasta o quanto e onde não deve gastar”, a saída da crise apresenta diferença: enquanto o Neoliberalismo focaliza a privatização dos serviços sociais, a Terceira Via propõe reformas no Estado, tornando-o mais enxuto, mantendo relativo grau de intervenção nas políticas sociais, e propõe a combinação *público-não estatal* para o atendimento de determinados serviços (educação, saúde, pesquisa, etc.), além da privatização nas “[...] áreas de atuação das empresas [...]”, que ainda permanecem no aparelho do Estado (ADRIÃO; PERONI, 2005)²⁰. Combinando essas orientações, o Estado brasileiro vai se transformando, minando aos poucos a idéia presente na chamada Constituição Cidadã (1988), orientada para a ampliação da intervenção estatal na regulação e na geração de políticas públicas.

A expressão de metas e intenções do governo Cardoso evidencia-se no documento “A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle” (PEREIRA, 1998). Nele, a crise é atribuída a um Estado incapaz de garantir os direitos sociais e promover a competitividade, havendo necessidade de uma reforma que: a) delimite seu tamanho, seja privatizando, seja publicizando, seja terceirizando; b) redefina seu papel regulador no mercado; c) e supere a crise fiscal e aumente a capacidade política de governar, oferecendo legitimidade. O discurso apresentado pretende diferenciar-se do Neoliberalismo, contudo a identificação ideológica é possível de perceber-se:

[...] o mercado é o melhor dos mecanismos de controle, já que através da concorrência obtêm-se, em princípio, os melhores resultados com os menores custos e sem a necessidade do uso do poder, seja ele exercido democrática ou hierarquicamente. Por isso, a regra geral é a de que, sempre que possível, o mercado deverá ser escolhido como mecanismo de controle (p. 77). [...] Será um Estado menos voltado para a proteção e mais para a promoção da capacidade de competição. (PEREIRA, 1998, p. 89).

¹⁹ A Terceira Via se apresenta como alternativa aos desastres sociais do Neoliberalismo, entendendo que o Estado tem obrigações sociais, ainda que limitadas. Tais obrigações devem ser compartilhadas com a sociedade, distribuindo-se responsabilidades pelas questões sociais. Chauí (1999) explica que a Social-democracia, num primeiro momento, opera com as idéias econômicas e políticas de Keynes (Estado de Bem-estar Social). Num segundo momento, opera no pós-Neoliberalismo, voltando com uma roupagem nova (Terceira Via), a fim de amenizar os desastres sociais promovidos por este modelo. Deseja-se então uma *economia de mercado* e não os *valores da sociedade de mercado*, ou “[...] manter o núcleo da materialidade capitalista, acrescido dos valores socialistas: o bolo é o mercado; a cobertura confeitada são os valores socialistas.” (ibid., p. 6).

²⁰ A lógica mercantil no interior do Estado gera o que se chama *quase-mercado*, a introdução da forma de gestão privada nas instituições públicas, sem alterar a natureza das mesmas (ADRIÃO e PERONI, 2005).

Anunciando a presença de um Estado regulador, fiscalizador e disposto a diminuir as despesas, no citado governo, promove-se a valorização do capital financeiro, prioriza-se o pagamento da dívida²¹ em detrimentos de projetos de investimentos nacionais, o aumento da dependência ao capital estrangeiro e a privatização de estatais estratégicas para o desenvolvimento do país. A inflação é combatida, mas o modelo econômico adotado provoca maior desigualdade social e enfraquece as políticas sociais²².

O Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1996) propõe a criação ou a transformação de instituições, valendo-se de três estratégias: a *privatização* (transformar a empresa estatal em privada); a *publicização* (transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal); e a *terceirização* (transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio). Na reforma prevista, a administração pública compreende 4 setores: núcleo estratégico, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços. No setor de *serviços não exclusivos*, o Estado atuaria simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas (os *parceiros*), podendo enquadrar-se, nesta situação, universidades, hospitais, centros de pesquisa, museus, etc. Para cumprir este fim, as atuais fundações públicas transformar-se-iam em *organizações sociais*, definidas como “[...] entidade pública de direito privado que celebra um contrato de gestão com o Estado e assim é financiada parcial ou mesmo totalmente pelo orçamento público.” (PEREIRA, 1998, p. 70). Ainda que não tenha sido literalmente implantado nas IFES, o conceito de organização social penetrou nessas instituições por meio de procedimentos vindos da proposta de reforma gerencial do Estado (SILVA Jr.; SILVA, 2008).

A passagem do governo Cardoso para o governo Lula representa um deslocamento político, embora tenham sido preservadas e fortalecidas, contraditoriamente, idéias e práticas do primeiro. A reflexão de Draibe (1993) parece-me que ilustra esta travessia. A autora explica que o Neoliberalismo é, antes, um conjunto de regras práticas de ações e recomendações do que um corpo teórico específico, o que, a seu ver, dificulta a identificação das suas proposições. Afirma que, além disso, as suas orientações vêm se modificando no tempo, principalmente, quanto às políticas sociais, aí incluída a educação. Cita dois deslocamentos recentes no interior da ideologia Neoliberal: num primeiro momento, pregava-se a existência de um Estado em crise, com padrão de regulação econômica esgotado, o que

²¹ A dívida externa líquida do país não parou de crescer: em 1994, era de 44 bilhões e, em 2001, de 131 bilhões, em valores correntes, conforme Amaral (2003).

²² Ilustrativamente, os gastos com a educação passaram de 20% (1995) para 8,9% (2000), enquanto que os gastos com a dívida passaram de 25% (1995) para 55% (2000) (SADER, 2003).

remetia à tese da retirada de sua responsabilidade no setor social; num segundo momento, recua a tese de corte de gastos, de desativação dos programas e de redução do papel do Estado, emergindo novas prioridades que dão ênfase ao “[...] crescimento apoiado na elevação da competitividade sistêmica, e no reforço a mecanismos de modernização e flexibilização.” (DRAIBE, 1993, p. 92).

Seguindo essa análise, minha conjectura é de que, no Brasil, realizou-se o referido deslocamento de ênfases no projeto Neoliberal, resguardando a premissa de que não se trata de rupturas, e sim, de facetas diferenciadas de um projeto que contém determinações compartilhadas. De fato, no governo Cardoso predominou a desobrigação do Estado em relação às políticas públicas, conforme visto anteriormente. Por sua vez, o governo Lula deu continuidade ao modelo de regulação econômica que o antecedeu, ainda que tenha aumentado a dotação orçamentária, sobretudo, das políticas sociais de combate à pobreza, caracterizando-as pelo assistencialismo. Nessa perspectiva de análise, Boito (2005) considera que se constrói uma nova versão do modelo Capitalista Neoliberal, promovendo certas mudanças na política econômica e na política social que minimizam a brutal desigualdade existente no país, contudo, sem desequilibrar a base de dependência à economia internacional.

Como representação da atual faceta Neoliberal, pode-se perceber a participação mais ativa do Estado nas questões sociais, dentre estas, a educação, o que, inclusive, leva alguns autores a especular sobre o “recoo da ofensiva Neoliberal”, redefinindo-se as relações entre economia e política a favor de um Estado mais envolvido com a problemática social, ainda que com um campo de ação limitado (BARROSO, 2005). Contudo, o processo de *retomada* de certas atribuições do Estado²³, considerando-se em especial a expansão da educação superior, é atravessado por contradições, levando-se em conta: a) a introdução de formas de gestão privada nas instituições públicas; b) a alocação de verbas públicas no setor privado, como a Lei nº 11.096 de 13/01/2005 - Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Há de se destacar, como ponto em comum dos governos do período Neoliberal, um vigoroso discurso presente na pauta das políticas educacionais: o da promessa de desenvolvimento e de humanização contida no conhecimento e na escolarização. Esse traço acentua-se em relação à educação superior, colocando a Universidade, notadamente, no centro

²³ A expansão e o investimento a favor das IFES ganham visibilidade no governo Lula. Segundo o Jornal da Ciência (de 18/01/2006): “Depois de décadas sem expandir o ensino superior, o governo federal está criando dez novas universidades federais: ABC, Pampa, Grande Dourados, Recôncavo Baiano, Triângulo Mineiro, Tecnológicas do Paraná, Rural do Semi-Árido, Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Alfenas e a de Ciências da Saúde de Porto Alegre”. Informa também a autorização do MEC para a criação de concurso público para cinco mil professores, concurso para técnicos administrativos e ampliação do orçamento global para instituições federais.

das atenções. O pronunciamento do Ministério da Educação - MEC, a seguir, ilustra tal afirmação:

As transformações sociais que vêm ocorrendo nesta transição de séculos passam por mudanças profundas no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais. A educação não poderia ficar alheia a essas transformações. [...] Isso significa reconhecer que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional. (BRASIL, 2008)²⁴.

A avaliação constitui outro elemento integrante da agenda política que marcou o país desde a década de 1990 e que permanece ainda em pauta vivamente. O termo “Estado Avaliador” expressa a presença intervencionista do Estado sobre as instituições de ensino, propagando-se a idéia de que é capaz de assegurar maior eficiência e qualidade sobre o sistema. Afonso (2001) explica que o termo foi cunhado por Guy Neave, pretendendo sinalizar o curso da transição de uma regulação burocrática e centralizada para uma regulação híbrida, que conjuga controle do Estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas.

A avaliação, nesse sentido, torna-se um importante instrumento de indução e direção das reformas, o que é facilitado porque se atrela aos mecanismos de financiamento (projetos, bolsas, infra-estrutura, equipamentos, eventos), legais (autorização, credenciamento, credenciamento) e de legitimidade (reconhecimento na sociedade).

Em relação à Pós-Graduação, a avaliação assenta-se num modelo que cria uma espiral produtiva relacionada ao alcance de metas cada vez mais ambiciosas, o que induz os Programas à frenética superação de indicadores e os desafia à quebra dos limites próprios ou dos concorrentes. Cunha et al. (2005a, p. 22), afirma que as palavras-chave passaram a ser “competitividade, excelência e produtividade”, e que, neste contexto, “[...] o professor é tratado como peça da engrenagem para que o projeto político-econômico funcione.” Tais elementos, enfim, formam a *cultura da avaliação*, compondo e legitimando procedimentos.

A política da educação superior em pauta

A materialização da política educacional tem, no plano jurídico, uma base importante, porque são definidas, não apenas regulamentações, mas subjetividades, muitas vezes

²⁴ Disponível no portal do MEC (<<http://www.mec.gov.br>>), conforme consulta em 06/03/2008.

encobrendo relações de poder que aparecem como naturalizadas e necessárias ao funcionamento da instituição (RIBEIRO, 1999). Nesse sentido, “[...] o contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e conseqüências.” (CURY, 2002, p. 246).

Em relação à educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB) é o principal marco legal da atualidade²⁵. A discussão, votação e promulgação da Lei ocorreram no contexto da política de modernização do Brasil e da sua integração na ordem mundial desenhada pelo modelo Neoliberal. Ampla mobilização antecedeu a sua votação, tanto por parte do governo como do movimento de educação no país, por isso, ela não tem uma fisionomia única.

A avaliação apresenta-se como o eixo nodal da LDB, colocando, como competência da União, a seguinte abrangência: a) avaliação do rendimento do ensino fundamental (art. 87, par. 3º); b) a avaliação do rendimento do ensino médio e superior (art. 9º); c) avaliação institucional, remetendo à autorização, reconhecimento, credenciamento dos Cursos e das Instituições de Ensino Superior - IES - (art. 9º), de acordo com a elaboração e a execução do seu projeto pedagógico (art. 12); d) avaliação do desempenho dos docentes como base para a progressão funcional (art. 67).

O capítulo da educação superior é o mais extenso de todos, indo do artigo 43 ao 57. Nesses, fica definido, entre outros aspectos, a diferenciação da estrutura das IES (embora apenas a Universidade receba os requisitos necessários para sua existência); a abrangência de Cursos e de Programas (Seqüenciais, Graduação, Pós-Graduação e Extensão); a fragmentação da carreira docente por instituição; o peso de 70% para os docentes na composição dos colegiados; e a atuação docente de, no mínimo, oito horas de aulas semanais. É pertinente notar que a LDB se omite quanto ao princípio da indissociabilidade das atividades universitárias principais (ensino, pesquisa, extensão), restringindo-se a definir a Universidade como instituição de “formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano”, devendo ter produção intelectual institucionalizada, um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de Mestrado ou Doutorado e um terço do corpo docente em regime de tempo integral (art. 52).

²⁵ Cabe lembrar que, antes da aprovação da LDB de 1996, foram antecipadas medidas nela presentes. Exemplo disso foi a aprovação da Lei n. 9.131, em 1995, que criou a avaliação periódica de Cursos e de IES.

Seguiu-se à aprovação da LDB uma série de leis, decretos e pareceres que dispõem sobre a educação superior²⁶, muitos dos quais afetando o funcionamento e os fins das instituições de educação superior e a constituição do trabalho docente. Importante ressaltar que a força das mudanças reside no conjunto da legislação que se apresenta.

Nesse universo, por seu caráter emblemático, destaco a chamada **Lei Inovação Tecnológica** (Lei nº 10.973 de 02/12/2004), que dispõe sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, “com vistas ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do país.” Nesse sentido, permite (art. 4º) que empresas utilizem a estrutura de laboratório das universidades, equipamentos, instrumentos, materiais e demais instalações existentes em suas próprias dependências para desenvolver projetos. Faculta também às instituições de ciência e tecnologia a celebração de contratos de transferência de tecnologia e licenciamento para outorga de direito de uso ou de exploração de criação, com contrapartida de valor, podendo o servidor público receber adicional de pagamento e afastar-se das suas atividades para prestar colaboração à outra instituição de ciência e tecnologia (artigos 9º, 10º e 14º).

A subordinação ao setor privado, que se torna uma fonte de renda para o servidor público e um dos protagonistas do financiamento da ciência (pelo menos, nos termos do discurso oficial), coaduna-se com a seguinte análise:

Este mecanismo poderá instigar a desprofissionalização do docente pesquisador, equiparando-o ao empreendedor. Também poderá fortalecer a mercantilização do conhecimento acadêmico que, ao realizar pesquisas “encomendadas”, restringe o avanço da ciência e do conhecimento, sendo recompensado por adicional temporário e não incorporável à remuneração. (OLIVEIRA et al., 2005, p. 340).

Da mesma forma, destaco como medida recentemente aprovada e que sinaliza impactar sobre a constituição do trabalho docente, o **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)** (Decreto nº 6.096 de 24/04/2007), que foi anunciado no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 15/03/2007, pelo presidente Lula, como “[...] o início de um novo século na educação no Brasil.” (PDE..., 2007)²⁷. No referido Plano, dentre as metas para a educação superior, destaca-se a de dobrar o número de alunos das Universidades públicas federais. “Para receber recursos previstos no PDE, as universidades federais precisarão apresentar projetos de reformulação que incluam,

²⁶ Algumas medidas que antecedem à LDB de 1996 são explicitadas, resumidamente, no apêndice B da tese. Medidas posteriores à aprovação da LDB (até o ano de 2006) são destacadas, também resumidamente, no apêndice A. Para selecioná-las, considerei a sua projeção e/ou implicações ao trabalho docente nas universidades públicas.

²⁷ Conforme o artigo “PDE: proposta prevê mudanças profundas no ensino superior”, disponível em <<http://www.universiabrasil.com.br>>, consulta feita em: 27/04/2007.

além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos, a criação de novas arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão.” (PDE/MEC). Considerado o “PDE da educação superior”, o REUNI, no artigo 1º: “Cria condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.” Determina como metas (artigo 1º): “A elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presencial para 90% e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para 18, ao final de 5 anos, a contar do início de cada plano.” Como diretrizes, aponta a redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno, bem como a “[...] revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade” (artigo 2º), entre outros itens. Define que o atendimento aos planos condiciona-se à capacidade orçamentária e operacional do MEC (artigo 3º), o que dá margem ao entendimento de que, sendo limitado o orçamento, haveria competição por recursos entre as instituições federais.

O referido Programa foi objeto de crítica por parte de autores que estudam a educação superior (TONEGUTTI; MARTINEZ, 2007) e pela representação docente (ANDES), a partir da análise de que sua implantação tende a intensificar o trabalho docente, limitar o orçamento das IFES, afetar a qualidade do ensino em função das metas da taxa de conclusão dos Cursos de Graduação, induzir a competitividade entre as IES (pela disputa dos recursos), entre outros aspectos.

É interessante ligar o REUNI à **Portaria Administrativa nº 22 de 30/04/2007**, que institui, nas Instituições Federais de Educação Superior, um banco de *professores-equivalentes*, o qual corresponde à soma dos professores do terceiro grau, efetivos e substitutos e em exercício na Universidade. Observados os limites do banco de professores-equivalentes, será facultado às Universidades federais, independente de autorização, realizar concurso público e prover cargos de docentes e contratar docentes substitutos. A Portaria define, ainda, que as novas autorizações para contratação de docentes, correspondente à expansão das Universidades federais, deverão ser expressas em professores-equivalentes, por acréscimo ao banco de dados constituídos na forma da Portaria.

Com essa medida, as Universidades ganham autonomia para questões que constituíam antigas reivindicações; no entanto, a regulamentação faz emergir preocupações à maneira que se relaciona a outras medidas aprovadas. Segundo o Boletim Notícias da ADUFG

(26/05/2007), o cálculo formulado na Portaria resulta que um professor efetivo com dedicação exclusiva corresponde a, aproximadamente, 4 professores substitutos com vinte horas. Assim, com a prerrogativa que tem para organizar o quadro docente, nos termos da Portaria, as Universidades podem realizar algumas adaptações, como, por exemplo: com a aposentadoria de professores que têm dedicação exclusiva, em troca, “[...] pode-se reduzir a carga horária dos efetivos e/ou aumentar o número de horas-aula semanais oferecidas, (logo, ampliar o número de turmas oferecidas e também o número de vagas). Será possível obter, inclusive por meio da elevação do número de substitutos, simultaneamente, uma leve redução da carga horária média dos efetivos e uma ampliação do número de aulas global dado na instituição (do que resultará um aumento do número de vagas oferecidas, o que dará, à universidade, acesso a recursos extras disponibilizados pelo MEC).” (PORTARIA..., 2007).

Por tratar-se de medidas recentes, o seu exame requer cautela; contudo, parece oportuno avaliar que, considerando as ambiciosas metas e diretrizes e a análise da realidade política (que não dá mostras de incremento financeiro substancial à educação superior, a altura da expansão almejada), a implantação do REUNI tende a acarretar nova sobrecarga de atividades ao professor. O professor que atende à Pós-Graduação, por exigências da própria avaliação dos Programas, é também chamado a participar do mutirão pelo crescimento das matrículas na Graduação (assim como do crescimento da Pós-Graduação), ou seja, precisa combinar as exigências específicas de produção docente e de dedicação que requer o nível de Pós-Graduação com o atendimento a um contingente considerável de alunos novos, além da crescente atuação nas instâncias de gestão e decisão, em vista das novas situações, como a criação de Cursos novos, a expansão do ensino noturno, etc.

Em suma, as medidas expansionistas, benéficas diante do cenário elitista da educação superior, se não forem acompanhadas de financiamento adequado e de acréscimo substancial do corpo docente e técnico-administrativo, representam mais um fator de pressão ao trabalho docente.

Nesse contexto, a legislação citada, tomada no seu conjunto, dá sinais de que promove a fragmentação e a hierarquização no trabalho docente, instituindo uma situação em que, na Graduação, encontra-se um grande número de professores contratados e de efetivos não-doutores e, na Pós-Graduação, a presença majoritária dos doutores do quadro efetivo. Pode-se, assim, especular sobre uma eventual dualidade: a Universidade dos professores da Graduação e a Universidade dos professores da Pós-Graduação, ambos com características e papéis definidos.

BOSI (2007) corrobora com a análise desse quadro e afirma que se desenvolve um sistema que “[...] opera uma diferenciação entre os docentes de maneira a estimular a conformação de uma ‘elite’ definida como tal pelo desempenho.” Além disso, ou em decorrência, o dramático é que:

Aparentemente, esse docente tende a acreditar que o seu desempenho é excepcional, fruto de algum tipo de genialidade que o distingue de seus pares. [...] Por esse processo, surge uma identidade docente diferenciada por *status* e prestígio decorrentes da escassez e do caráter mercantil dos recursos para pesquisa. (BOSI, 2007, não paginado).

2 A UNIVERSIDADE E A PÓS-GRADUAÇÃO: história e perspectiva atual

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões porque não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É esse excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas.

Boaventura de Souza Santos

Neste capítulo, adentro em questões relacionadas ao trabalho docente por meio do exame da Universidade e da Pós-Graduação. Inicialmente, abordo a trajetória histórica e os traços atuais da instituição universitária no Brasil (2.1) e da Pós-Graduação no referido país (2.2), entendendo-os como os *lugares* do trabalho docente. Nesse último item, também trato do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010. Por fim, explico aspectos históricos e atuais da UFMT bem como da Pós-Graduação que ali se desenvolve (2.3).

2.1 A UNIVERSIDADE NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO E O MODELO GLOBAL DA ATUALIDADE

Apresento, no presente item, breve histórico da educação superior no Brasil e das idéias que balizaram o seu desenvolvimento, culminando com uma reflexão sobre a internacionalização da educação superior, em que se expande o modelo de Universidade competitiva e empreendedora, com forte influencia do setor de mercado.

História e idéias formadoras

A idéia da criação de Universidade no Brasil foi rejeitada durante o período colonial, o imperial, até o início da República. Vários fatores contribuíram para tanto, como a convicção portuguesa de que a referência deveria ser a Universidade de Lisboa, o que representava submeter a colônia à metrópole em todos os sentidos. O primeiro Curso superior no Brasil data de 1572, na Bahia, criado pelos jesuítas; mas, com a sua expulsão, em 1759, o sistema por eles desenvolvido (6 Cursos superiores, com cerca de 300 alunos) desintegrou-se (CUNHA, 1989).

Somente em 1808, com a sede do reino português instalando-se no Brasil, é que se estabeleceu um marco de referência para o ensino superior, adotando-se o modelo baseado em Faculdades Isoladas, fora do padrão de Universidade, e privilegiando-se a formação

profissional. No país, a estrutura econômica predominante era agrícola e assentada na mão-de-obra escrava, o que contrastava com os Cursos existentes, voltados para a formação da elite dirigente e para a composição dos quadros administrativos do Estado. No final do século XIX, acontecimentos importantes dominavam a cena política: a inauguração da República, a abolição da escravatura, a imigração estrangeira, os primeiros passos da industrialização no país. Nesse contexto, foram criadas as primeiras Faculdades privadas, justificado pela necessidade de escolarização.

O ensino superior no país teve, nas suas origens, influência do modelo napoleônico, caracterizado por escolas isoladas, formação de profissionais, dissociação entre ensino e pesquisa, centralização e controle por parte do Estado. A realidade das Faculdades Isoladas, de então, era descrita como uma *torre de marfim*, devido à dedicação dos professores e alunos a uma cultura impessoal e universal, alienada do ambiente imediato (RESENDE, 1978). Isso sugere, também, influência do aristocrático modelo inglês, pautado na reprodução do conhecimento sem incentivo às descobertas, além de uma formação baseada na moralidade, no ensino erudito e despreocupada com a realidade.

O surgimento da educação superior no Brasil, bastante tardio em relação aos países desenvolvidos e aos países latino-americanos de origem espanhola, caracterizou-se por um ensino elitista, conservador e distanciado da realidade. As instituições de nível superior cultivavam o mito da sua altivez, o que era reforçado pela atribuição de outorgar títulos e conceder diplomas.

A criação da primeira Universidade foi em 1920, no Rio de Janeiro, através da justaposição de Faculdades Isoladas preexistentes. Fávero e Lima (2006), analisando esta origem, consideram que o seu fundamento seria o desafio inadiável da criação de Universidades de formação federal, fazendo frente à proposta das Universidades livres, de nível estadual²⁸.

Com a ruptura da hegemonia oligárquica (1930), emergiu um novo modelo econômico, centrado no desenvolvimento urbano. O processo de industrialização instaurado teve desdobramentos importantes sobre a educação superior. Como forma de se aproximar das alterações que ocorriam na ordem econômica e social, foi estimulado, ainda que de modo incipiente, o desenvolvimento da pesquisa, bem como a adoção do sistema universitário.

²⁸ As universidades livres tiveram inspiração no movimento de *universidades populares*, que surgiu na Europa, no século XIX, a partir do movimento da intelectualidade de se aproximar da população excluída da educação superior.

Assim, numa tentativa de modernizar o modelo de Universidade²⁹ e de estabelecer princípios novos em conformidade com o ingresso do país na modernidade, foi criada a Universidade de São Paulo (1934), que procurava ultrapassar os limites da restrita formação profissional. A vinda de cientistas europeus para integrar o seu corpo docente contribuiu para fomentar a ciência desde sua fase inicial. A Universidade do Distrito Federal (criada em 1935 e extinta em 1939) também foi um marco, posto que Anísio Teixeira idealizou uma instituição que visasse à formação profissional, à reprodução do conhecimento e à produção científica e cultural; entretanto, exceto experiências isoladas que procuravam inovar a Universidade, a expansão seguia, predominantemente, pela via das instituições de ensino, na forma de Faculdades.

Ribeiro (1997) considera que, apesar de a Universidade brasileira nascer no bojo do processo de modernização do país, em geral, ela esteve distante das questões que a modernidade impôs, diferente do que ocorreu na Europa, no século XVIII, quando o processo produtivo provocou significativa reorganização da Universidade, através da produção da ciência.

A implantação do Estado Novo (1937), período de restrições políticas, inibiu as iniciativas de modernização embrionárias, de forma que as Universidades brasileiras sofreram um retrocesso, voltando a se basear no superado modelo de 1920 (RESENDE, 1978). A face da Universidade brasileira, pois, no seu conjunto, continuava apresentando-se sob o estigma de *torre de marfim*, dado o seu caráter elitista e fechado em si.

No período compreendido entre 1940 e 1950, as pressões pela expansão do sistema de ensino superior levaram o governo a ampliar, quantitativamente, as escolas isoladas, a fim de dar resposta à demanda proveniente do ensino médio. O sistema cresceu, entretanto, sem que se transformassem as suas estruturas básicas. Nesse período, também ocorreu a federalização de estabelecimentos privados de ensino, incorporando-os ao sistema público, ocasionando a criação de grande parte das Universidades federais hoje existentes. A lei que alocava recursos públicos para estas instituições, em 1951, apresentava uma relação de 39 Universidades e Faculdades Isoladas beneficiadas com a medida (CUNHA, 1991).

O desenvolvimento científico e tecnológico sofreu incremento com a criação do (atual) Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da (atual) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), ambos em 1951,

²⁹ Antes da entrada no século XX, a Escola de Engenharia de Porto Alegre (criada em 1896), uma das faculdades que foi gênese da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), já se antecipava aos novos tempos, investindo na geração de pesquisadores. Sua vocação, desde os primórdios, voltava-se para a idéia de universidade, estruturada a partir das funções de ensino, pesquisa e extensão (FRANCO e MOROSINI, 2006).

estimulando a capacitação de professores por meio da Pós-Graduação e o financiamento para pesquisa nas instituições universitárias, que, de iniciativas individuais, progressivamente, passava à responsabilidade institucional, contando com recursos públicos³⁰.

Pode-se dizer que a emergência da Pós-Graduação trouxe para a Universidade brasileira a influência do modelo alemão, referenciado na pesquisa; porém, combinou-se com o modelo norte-americano, mais pragmático, com perspectiva de produção do conhecimento de *resultados*. Essas mudanças implicaram numa hierarquização dentro da Universidade: o ensino de Graduação passava a ser considerado uma atividade secundária, e a Pós-Graduação (onde se instalava a pesquisa) recebia os louvores da cientificidade, obtendo maiores verbas e incentivos institucionais, constituindo-se na atividade-vitrine da Universidade.

A influência norte-americana já se vinha desenvolvendo no país “[...] desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país.” (MARTINS, 1997, p. 110). Tal influência ganhou consistência no período do regime militar, que buscou naquele país parceria para reestruturar o ensino superior brasileiro. Isto foi expresso, por exemplo, pelos trabalhos de Atcon e de Meira Matos, que realizaram uma avaliação sobre o ensino superior brasileiro, tendo como referência o sistema norte-americano. Atcon, contratado pelo governo brasileiro para propor o modelo que deveria ser adotado no processo de reforma estrutural da Universidade brasileira, concebia uma estrutura empresarial para a Universidade³¹. O Relatório Meira Matos, por sua vez, analisava aspectos que considerava críticos ao funcionamento do sistema universitário,

³⁰ Meneghel (2006) explica que foi após a Segunda Guerra Mundial que de fato se concebeu a universidade como estratégica para promover o conhecimento vinculado ao desenvolvimento científico, tecnológico e econômico. “A ciência passou a ser vista como resultado da produção de um (ou vários) grupo de pesquisadores, reunido em laboratórios com infra-estrutura e em torno de projetos interdisciplinares e em rede – a *Big Science*.” (ibid., p. 326). No Brasil, esta repercussão foi significativa entre os militares; como resultado, em 1947, criou-se o ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), concebido como estrutura curricular inovadora (por exemplo, tinha departamentos, e não cátedras, tinha o sistema de créditos segundo escolha do aluno, etc.). Meneghel afirma que embora fosse uma escola isolada, foi um marco da assimilação da estrutura tecnocrática da educação superior (produtividade, eficácia e eficiência – características da educação superior norte-americana). A seu ver, o ITA constituiu referência para as universidades interessadas na pesquisa, ainda que o marco *planejado e concebido* de universidade tenha sido a UnB (1961).

³¹ Sguissardi (1997), traçando paralelo com acontecimentos atuais, afirma que as idéias de Atcon parecem estar sendo retomadas por planos de organismos internacionais. Sua proposta fundamental era de que a autonomia universitária implicasse na desvinculação da universidade do controle do Estado, tendo, como modelo administrativo, um sistema tipo empresa privada. De fato, as seguintes palavras de Bresser Pereira (ministro do governo Fernando Henrique Cardoso) confirmam a afirmação de Sguissardi: “O melhor sistema de ensino do mundo é o norte-americano. [...] O primeiro segredo está na total autonomia financeira e a completa flexibilidade administrativa das universidades, que são todas instituições públicas não-estatais. [...] O segundo segredo, tão importante quanto o primeiro, é a competição.” (PEREIRA apud MARTINS, 1997, p. 114).

como a sua estrutura, o controle, a liberdade de cátedra, o número de vagas, os recursos e a liderança estudantil.

A ascendência norte-americana esteve presente na Reforma Universitária de 1968, considerando características ali presentes, como o vínculo entre educação e mercado de trabalho ou economia; a racionalização (vestibular unificado, matrícula por disciplina); a criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; a expansão de vagas com características de *massificação* da educação superior; a idéia *moderna* de extensão; a ênfase atribuída às dimensões técnicas e administrativas, concorrendo para a despolitização (PAULA, 2002).

A citada Reforma legislou sobre a educação superior tendo como referência o padrão de Universidade, com sua exigência de ensino, pesquisa, extensão; contudo, Sguissardi (2006b) considera que ela pode ser interpretada pelo modelo *neo-humboldtiano*. Isto porque a não-obrigatoriedade do conjunto das IES em se constituírem como Universidades e a falta de controle, de supervisão e de condições objetivas para a qualificação docente para a pesquisa, fizeram com que apenas as Universidades que tivessem sistemas de Pós-Graduação consolidados adotassem o modelo de pesquisa proposto pela Reforma. O autor parece indicar que, na realidade, formaram-se *ilhas de pesquisa* ou *meias Universidades* de pesquisa.

Antecedendo à Constituição de 1988, as Comissões de Alto Nível e o Grupo Executivo de Reformulação do Ensino Superior (GERES), entre 1985 e 1986, lançaram críticas ao que chamavam de *modelo único* de Universidade, alegando custos elevados ao setor público. Defendiam um modelo dual: as Universidades de excelência (de pesquisa) e as de ensino (campo de atuação também das Faculdades). Houve, porém, resistência de amplos setores acadêmicos, de forma que, na Constituição de 1988, como referência do sistema, prevaleceu o modelo universitário de produção de pesquisa integrada ao ensino.

Se, nas décadas de 1970 e 1980, o modelo da educação superior fora marcado pela presença da atividade de pesquisa na Universidade (ainda que, na prática, contendo ambigüidades, como visto), nos anos 1990, Belloni (1997) considera que houve uma retomada ao sistema que deu início à educação superior, quando o ensino era a referência. A seu ver, isto foi reforçado devido à diversificação da estrutura do sistema, que promoveu a criação e a proliferação de instituições liberadas da produção de pesquisa, sendo abrigada, por lei, apenas nas Universidades.

O modelo global de Universidade

As Universidades, nas últimas décadas, têm sido pressionadas a assumir novos parâmetros, que se põem em contraposição ao modelo *humboldtiano*, proposição freqüente em documentos dos organismos internacionais. O discurso pretende uma legitimação das reformas, firmando críticas ao *velho modelo* sobre elementos, como baixa relação aluno/profesor; subutilização das instalações físicas e do quadro docente; objetivos discordantes das expectativas da sociedade; orientação intelectualizada; e uso de tecnologia atrasada em comparação à indústria (AMARAL, 2003).

Afirma Sguissardi (2006b, p. 364) que os “[...] ventos neoliberais na economia, na reforma do Estado, na concepção do conhecimento e da educação superior como bens privados [...]”, promovendo o *quase-mercado* e o serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, passam a dar direção específica aos rumos das Universidades. Considera que certos traços apresentam-se mundialmente, como a *heteronomia*, assim definida porque setores externos, principalmente o Estado e o mercado, agem na definição da missão, da agenda e dos produtos gerados na Universidade.

Sintonizado com essas análises, Santos (2004) defende que se vive a transnacionalização da educação superior, um fenômeno que atravessa os diversos continentes e insere-se na lógica mercantil, que domina o conjunto das relações. Nele, prevalecem: a perda de prioridade do bem público nas políticas públicas; a descapitalização da Universidade pública; o não investimento do Estado; a indução à parceria com o setor do capital, eliminando ou diluindo a distinção entre público e privado; e a conversão da instituição pública numa empresa, como produtora de mercadoria e de si mesma como mercadoria nos processos de gestão, formação, avaliação, certificação.

O autor acrescenta que a expansão do mercado educacional se apóia nas seguintes idéias: a) vive-se na sociedade da informação e, como tal, a sua gestão, qualidade e velocidade são essenciais à competitividade econômica, podendo influir no aumento da produtividade e constituir-se em incubadora de novos serviços em que a educação assume lugar de destaque; b) a economia baseia-se no conhecimento para maior eficiência e condição de emprego; c) a Universidade põe-se a serviço de certas idéias mestras (sociedade da informação e economia baseada no conhecimento), o que envolve sua transformação *por dentro*; d) o paradigma institucional e político-pedagógico que sustenta a Universidade pública incompatibiliza-se com o pressuposto do mercado; e) o paradigma institucional da Universidade tem que ser substituído pelo empresarial, como imperativo para sua

sobrevivência e utilidade na sociedade. A seu ver, estas idéias presidem a reforma da educação proposta pelo Banco Mundial e estruturam o Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS) na área educacional, em negociação na Organização Mundial do Comércio. Sustenta que as evidências do mercado educativo são perceptíveis e não são fenômenos isolados, a julgar pelo *consumo* de educação superior no exterior, pelas Universidades com filiais em outros países, pelas Universidades que vendem pacotes de oportunidades (*franchising*), pelos investimentos múltiplos (empresa de serviços educacionais, produção de material, textos, avaliação de alunos, certificação, acesso ao conhecimento via banco de dados patenteados com pagamento de *royalties*) e pelas Universidades corporativas.

A análise é completada por Sguissardi (2005), para quem está em gestação um modelo global de Universidade, subjacente às recomendações dos organismos internacionais, feito “à imagem e semelhança” dos interesses do atual estágio de acumulação do capital, conforme expressa. Naquilo que chama de “Universidade Mundial do Banco Mundial”, o Estado desobriga-se da manutenção da educação, embora mantendo o seu controle; as IES são organizadas e geridas ao modo de empresas; as Universidades públicas são privatizadas ou são diversificadas as fontes de recursos; e as instituições diversificam suas estruturas e ações, sob a alegação de que a Universidade de pesquisa é cara, gera déficit público. Por conseqüência, afirma o autor, têm-se: a redução do financiamento público para a educação superior; a privatização (direta, pela abertura de instituições privadas; indireta, pela introdução de mecanismos de administração empresarial e pela busca de recursos junto ao mercado); e a gestão empresarial, que atinge os objetivos, o comportamento, a organização, o financiamento, o acesso, os Cursos oferecidos, a definição e o desenvolvimento de atividades de pesquisa, e o referencial de avaliação do ensino superior. Assim, no quadro de reformas da educação superior, prossegue, o mercado aparece como a fonte inspiradora da nova racionalidade.

Ao analisar a relação da política da educação superior nacional (que envolve o desenho organizacional, os fins institucionais, as características do conhecimento e o sentido da educação) com os documentos emitidos pelos organismos internacionais, percebe-se um alinhamento de idéias, o que sugere homogeneidade e consenso (SILVA Jr.; SGUISSARDI, 1999).

Deve-se considerar, no entanto, que, desse processo, participam diversos atores, como a Organização das Nações Unidas - UNESCO; o Banco Mundial - BM; os blocos de Estados, como o Mercado Comum do Sul - MERCOSUL e a União Européia; os acordos de livre comércio e salvaguardas, como a Organização Mundial do Comércio - OMC; as elites

econômicas globais (educação com fins lucrativos); as redes universitárias (ações e intercâmbios internacionais); e as comunidades científicas com interesse no conhecimento desinteressado, universal, comprometido (SGUISSARDI, 2006a). Tal constatação representa atentar a uma constelação de forças presente na realidade, conjugando interesses diversos e, às vezes, divergentes.

Resultado de múltiplos embates, as reformas da educação superior não podem ser reduzidas àquilo que comportam os documentos dos organismos internacionais. Contudo, por sua influência na conformação das mudanças nesse nível de ensino, destaco certos documentos que tiveram repercussão no Brasil, tomados a partir da década de 1990:

- CEPAL (1992): “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad.*” O documento delinea linhas gerais para ações que favoreçam vínculos entre educação, conhecimento e desenvolvimento, levando em conta as condições existentes desde a década de 1990 nos países em desenvolvimento. Destaca a importância da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a abertura da economia internacional e a formação de recursos humanos, tendo em vista a geração de novos conhecimentos. Reconhece como crucial a integração entre a educação e a produção do conhecimento no processo de desenvolvimento, daí a orientação no sentido de se promover vínculos com o setor produtivo;

- BANCO MUNDIAL (1995): “*La enseñanza superior - las lecciones derivadas de la experiencia.*” O documento foi considerado a cartilha da educação superior para os países em desenvolvimento (América Latina, Ásia, Caribe) e fonte de inspiração para as reformas desencadeadas pelos Estados. Contém recomendações e linhas de ação que propõem adequar as instituições de educação superior ao modelo econômico-social em curso nos países desenvolvidos. Proclama a diversificação de Instituições e de Cursos e combate o modelo baseado no sistema universitário. Critica a gratuidade e defende o corte de verbas para fins “não relacionados” a esta (como alojamento, alimentação, transporte);

- UNESCO (1996): “*Relatório DELORS.*” O documento apresenta os eixos norteadores da educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser. Conforme Noronha (2002, p. 86), significa “[...] a conclamação da sociedade e do indivíduo para resolver seus problemas de educação e se preparar para o mercado e, por outro lado, a integração dos indivíduos, através de uma educação permanente, aos novos quesitos da globalização do consumo. A

educação, desta forma, aparece como viabilizadora do aumento da produtividade, do progresso e, por extensão, da equidade social”;

- UNESCO (1999): “*Conferência Mundial sobre Educação Superior.*” Resulta da reunião entre diversos países, realizada em 1998, em Paris, para discutir os rumos da educação superior no mundo. O documento, ao mesmo tempo em que critica a perspectiva mercantilista da educação, incentiva as reformas como meio de ajuste das instituições às exigências do reordenamento do capital internacional, enaltecendo a integração entre educação e setor produtivo e apontando o financiamento privado como necessário. Aprova a diversificação dos modelos de IES, a flexibilização da contratação docente e o encurtamento da formação profissional (como Cursos de curta duração, em módulos, à distancia, etc.);

- Organização Mundial do Comércio (OMC): como responsável pela liberação e redução das barreiras ao comércio mundial e por considerar a crescente abertura da educação ao setor privado, em 1999, reivindica a liberação total do comércio mundial, “[...] aproximando a questão comercial da educação através da possibilidade aberta da compra pelos países periféricos de pacotes educacionais produzidos nos países centrais.” (LIMA, 2003, p. 150). Com isto, a educação ficaria inserida no setor de serviços, ampliando e legitimando a política de mercantilização no setor educacional. Aprovada essa medida, poderiam a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e o Tratado Norte-Americano de Livre Comércio (NAFTA), que envolvem acordos entre Estados Unidos e países da América Latina, representar instrumentos de aplicação da política defendida;

- BANCO MUNDIAL (1999): “*Estratégia para o setor educacional - a educação na América Latina e Caribe.*” O documento reforça o papel da educação como estratégia de alívio à pobreza e valoriza o papel do Estado no financiamento da educação superior, com isso, dando uma aparência de amenização da necessidade de privatização da educação superior, nos termos do documento do Banco Mundial de 1994. Porém, na verdade, reafirma as orientações desse documento no que diz respeito à defesa da diversificação das IES, à flexibilização da gestão, à melhoria na qualidade, entendida como adequação dos currículos as demandas do mercado de trabalho e à presença do setor privado como fonte de financiamento (LIMA, 2002);

- Declaração de Bologna (1999): resulta da reunião de países europeus com vistas à criação da área européia de educação superior, que pretende a adoção de padrões

uniformes de estruturação de graus acadêmicos entre as IES (favorecendo a mobilidade, empregabilidade dos diplomados, etc.), além de reforçar a necessidade de expandir a educação superior europeia, retomando a sua competitividade, ameaçada pela expansão norte-americana;

- UNESCO (2003): “*Conferência Mundial sobre Educação Superior+5.*” Resulta da reunião de diversos países para discutir a educação superior, fazendo um balanço das diretrizes da Conferência de 1998 em Paris. Reforça a recomendação de internacionalização da educação superior (educação superior *sem fronteiras*).

As idéias presentes nos referidos documentos, ao que se mostra, compartilham pontos em comum, fornecendo elementos para crer num projeto global, que conforma e torna homogêneo o sistema de educação superior.

2.2 O DESENVOLVIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO E A AGENDA DO PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO

Neste item, apresento o desenvolvimento da Pós-Graduação no Brasil, destacando o processo de avaliação e a lógica da produtividade que engendra. Analiso também o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010, que anuncia uma agenda de interesses focalizada na produção da ciência e da tecnologia na Pós-Graduação, o que remete diretamente à condição e aos fins da produção docente.

Pós-Graduação: criação, desenvolvimento e avaliação de Programas

Conforme visto, do ponto de vista legal, a primeira instituição universitária foi a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920; entretanto, o modelo universitário que incluísse a produção de pesquisa e se propusesse a superar o das escolas isoladas e profissionalizantes foi representado pela criação da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal. Nessa esteira, convergindo para o desenvolvimento da pesquisa na educação superior e para o surgimento da Pós-Graduação, foi fundamental a criação do (atual) CNPq e da (atual) Capes, ambos em 1951.

Como consequência dessas iniciativas e de outras, na década de 1960, os primeiros Cursos de Pós-Graduação próximos da modalidade *stricto sensu* nasceram na Universidade

Federal de Viçosa, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e na (atual) Universidade Federal do Rio de Janeiro³². Destaca-se, ainda, o pioneirismo da Universidade de Brasília que, ao, ser fundada, em 1962, já incluía a Pós-Graduação.

O processo regulatório da Pós-Graduação começou com a LDB nº 4.024 de 1961 (art. 69). A Lei, no artigo 69, definia os Cursos de Pós-Graduação como um dos ministrados nas instituições de ensino superior, além dos de Graduação, Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão. A citação era bastante genérica, dando às instituições autonomia para o seu funcionamento.

Coube ao Parecer CFE nº 977, de 1965, regulamentar esse nível de ensino, apresentando como motivos fundamentais: “[...] formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.” (Parecer CFE nº 977, 1965 apud SILVA, 2008, p. 132). O Parecer Newton Sucupira, como é conhecido, conceituou os Cursos de Pós-Graduação, distinguindo-os em *lato sensu* e *stricto sensu* – esse incluindo o Mestrado e o Doutorado. Era a resposta do governo, com vistas a atender às necessidades do desenvolvimento científico e tecnológico do país.

Ao lado de um conjunto de medidas repressivas, os responsáveis pela política educacional buscaram vincular a educação ao desenvolvimento econômico, que passava a ser comandado por uma lógica de crescente internacionalização, processo esse iniciado em décadas anteriores. (MARTINS, 2002, p. 299).

Assim, o nascimento e a prosperidade da Pós-Graduação, para melhor entendimento, precisam ser vinculados ao apoio vindo do regime militar. Moraes (2002) lembra que o regime ambicionava a construção de um Estado nacional forte, desenvolvido a partir do setor tecnológico de grande porte, como usinas nucleares, indústria bélica, pesquisa espacial, telecomunicações, etc. O apoio à Pós-Graduação, pois, justificava-se pelos interesses envolvidos, a julgar pelo fomento financeiro estatal que recebeu e a agilização normativa para o seu funcionamento. Deve-se considerar, da mesma forma, que teorias desenvolvimentistas, como a do Capital Humano, influenciaram, ideologicamente, a priorização da formação de

³² Segundo o ex-Reitor do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), Marco Antonio Cecchini, o primeiro Curso de Mestrado nos moldes *stricto sensu*, de inspiração norte-americana (com degraus sucessivos - Mestrado e Doutorado- e exigindo curso de disciplinas e defesa de tese), foi em 1961, oferecido pelo ITA (CECCHINE, 2002).

recursos humanos qualificados e necessários ao desenvolvimento do país. Em tal conjuntura, institucionalizam-se os Cursos de Pós-Graduação.

Saviani (2002) observa a influência norte-americana no modelo então instalado, em especial quanto à estrutura organizacional, centrada em dois níveis hierarquizados (Mestrado e Doutorado) e faz menção a um dos itens do Parecer CFE nº 977 de 1965: “Um exemplo de Pós-Graduação: a norte-americana”; contudo, a seu ver, o *espírito* com que se deu a implantação teve influência européia, considerando que o principal objetivo era o domínio dos conhecimentos sistematizados, herança do Iluminismo.

A alavanca para o desenvolvimento da Pós-Graduação veio com a Lei nº 5.540 de 1968, que estabelecia (artigo 31) que a titulação acadêmica seria considerada um dos critérios para ingresso e promoção na carreira docente, ao mesmo tempo em que (artigo 36) os programas de qualificação docente seriam realizados pelas Universidades, segundo a política definida pelo Conselho Federal de Educação. De acordo com Martins (2002), tais dispositivos firmaram um elo entre carreira docente e título de mestre e doutor, a partir de uma política conduzida pelas agências de fomento do governo federal. A Pós-Graduação, assim, nas suas origens, tinha por finalidade a formação de pesquisadores e sua absorção como docentes nos cursos superiores. A Reforma Universitária de 1968 também atribuiu ao Conselho Federal de Educação a definição, a organização, a normatização e o credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação. Com isso, o Parecer CFE nº 77 de 1969 do referido Conselho estabeleceu as normas para o credenciamento dos Cursos de Pós-Graduação, exigindo, entre outros, um corpo docente altamente qualificado, pesquisa e trabalho de valor, publicados em livros ou revistas científicas.

No correr da década de 1970, a Pós-Graduação experimentou um crescimento excepcional, respaldado pela doutrina de modernização, que se apoiava no desenvolvimento da pesquisa. Dentre as iniciativas para o seu fortalecimento, destacou-se o programa de concessão de bolsas para os professores universitários (1976), assegurando expressivo número na formação para a docência e para a pesquisa.

A Capes, em 1976, deu início ao sistema de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, que sofreu periódicas reformulações, por meio, por exemplo, do aprimoramento de formulários, da informatização do sistema e dos critérios norteadores. Nesse período, a avaliação, segundo Kuenzer e Moraes (2005), procurava pôr em prática as orientações do I Plano Nacional de Educação (I PNPG), que apontava como principal meta a “[...] formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender principalmente às demandas do ensino superior.”

Ao longo dos anos 1980, foram criadas as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento, bem como foi implantada a prática de visitas *in loco* aos Programas. Além disso, a Capes passou a fazer consultas às áreas de conhecimento, com vistas à indicação de nomes para compor as comissões de avaliação dos Cursos e outras comissões, como para seleção de bolsas para o exterior e para reconhecimento de Cursos novos. Com isso, dava-se o “[...] envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, a avaliação por pares.” (KUENZER; MORAES, 2005, grifos das autoras).

Após a fase de consolidação da década de 1980, na década seguinte, o marco foi a LDB nº 9.394 de 1996, em que a Pós-Graduação aparecia como “Programa” (artigo 44), o que pretendia firmar a idéia de relacionamento entre ensino e pesquisa, distinguindo-se, portanto, do termo “Curso”, referido à Graduação (SAVIANI, 2002).

Segundo Moraes (2002), foi nos anos de 1990 que a discussão para revisão do sistema de avaliação intensificou-se, a partir da premissa de que se esgotava o modelo até então vigente. Mudanças substanciais entraram na pauta da avaliação, algumas aplicadas já no biênio 1996/1997, alterando o paradigma orientador de antes. A autora destaca alguns pontos do processo de mudanças: a) avaliação com intervalo de 3 anos (não mais bienal) e continuada (acompanhamento da situação do Programa, sem emissão de nota); b) o Programa passava a ser a unidade básica da Pós-Graduação, isto é, Mestrado e Doutorado seriam avaliados em conjunto; c) os Programas seriam avaliados por notas (1 a 7), e os de nível 6 ou 7 submetidos ao critério de *excelência* (padrão internacional); d) definiu-se, para fins de avaliação, o Núcleo de Referência Docente (NRD), composto por professores que dariam sustentação ao Programa por seu vínculo formal, carga horária e tempo de dedicação; e) aprofundou-se a relação entre o sistema de avaliação e o de fomento da Capes; f) o Conselho Técnico-Científico (CTC) assumiu papel, não apenas de homologação de resultados, mas de rigorosa apreciação da avaliação realizada pelas Comissões de Área.

Desde então, de acordo com Kuenzer e Moraes (2005), houve um deslocamento nos rumos da Pós-Graduação: da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa. Segundo analisam, a nova concepção expressou-se pela idéia de Programa (não mais de Cursos de Mestrado e Doutorado) e pela atenção especial às linhas de pesquisa e a sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações. Nesse sentido, as linhas (e não mais as preferências docentes) passaram a definir: “[...] a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos

Cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado.” (ibid.).

Machado e Bianchetti (2006, p. 143) consideram que o modelo de avaliação então implantado afetou a cultura da Pós-Graduação no país, dividindo a sua história em dois períodos distintos, marcados pelo redirecionamento da meta de *formar professores* para a de *formar pesquisadores*. A sistemática então implantada, de acordo com Moraes (2002), repercutiu, intensamente, no meio acadêmico, sendo criticados os critérios da avaliação com foco em dados quantificados e em resultados, a referência ao padrão internacional, a pouca valorização de itens, como inserção regional do Programa e capacidade de formação, além de não se fazer a análise do Programa como um todo.

Horta e Moraes (2005) consideram que o modelo então instituído acabou consolidando-se nos triênios que se seguiram, apresentando-se a tendência de concentração do conceito 7 em duas grandes áreas: Ciências Exatas e da Terra e Ciências Biológicas, em detrimento de áreas com outras referências, muitas vezes em sentido diverso ao paradigma de avaliação instituído. Afirmam que o quesito que realmente passou a fazer o diferencial no contexto da avaliação foi o da produção bibliográfica e da qualidade dos veículos de divulgação. Ponderam que os docentes de Programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo, assim, a manutenção desses conceitos e o financiamento, porém “[...] formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento.” (HORTA E MORAES, 2005, p. 6). Por sua vez, os docentes dos Programas com baixo conceito buscam, a todo custo, que seus alunos se titulem rapidamente, para que os Programas não percam as bolsas fornecidas. Concentrando-se nesta tarefa, publicam menos, seus Programas mantêm os baixos conceitos, tornando-se menos competitivos no momento de disputar financiamento. Com isso, a seu ver, cria-se um perverso círculo vicioso.

Da mesma forma, na perspectiva de destacar a passagem da lógica de formação de professores para a de pesquisadores, Machado (2006) enfatiza o *produtivismo* e a noção de mercadoria que penetram na produção intelectual, além de ressaltar a situação de hierarquização entre pesquisadores (os mais velhos e os mais novos, os de maior e os de menor *status*) e de despolitização que se instala em *troca* da valorização dos chamados padrões de qualidade, de competência e de quantificação. Faz referência, ainda, à *overdose* de edições novas no meio acadêmico:

O que vivemos hoje na Pós-Graduação com relação aos escritos publicados é que a sua finalidade se esgota no cumprimento da obrigatoriedade de ter escrito, publicado e preenchido os devidos formulários (Lattes e APCN). Os escritos valem enquanto

valor de troca: publiquei em editora conceituada? Publiquei em periódico bem classificado no sistema Qualis? Passou a ter um vale trocável por uma boa nota para o PPG, bolsas, créditos, financiamento! O valor de uso dessa publicação não tem estado em jogo nesta lógica [...] Os leitores válidos, na lógica em vigor, são apenas aqueles que têm o poder de julgar se o escrito pode ou não circular publicamente. (MACHADO, 2006, não paginado, grifos da autora).

A seu ver, porque os docentes são transformados em refém da necessidade de publicações, a formação intelectual e humana, o tempo para reflexões aprofundadas, o diálogo, etc., esvaem-se em troca de um ritual obrigatório e estéril, em troca de um certificado, do próximo congresso, do próximo periódico, do próximo trabalho. No mesmo sentido, Kuenzer e Moraes (2005) criticam o *surto produtivista* que se instaura e a quantidade instituída como meta, pois o que vale é publicar, sem importar “[...] qual a versão requeitada de um produto ou várias versões maquiadas de um produto novo.” Tal lógica, afirmam, acaba implicando na banalização das formas legítimas de produção do conhecimento.

Finalmente, encerrando a caracterização da Pós-Graduação, na década de 2000, assiste-se à forte expansão dos Programas em todas as áreas do conhecimento e à criação de diferentes modalidades, como Mestrado Profissionalizante, Mestrado Interinstitucional e Pós-Graduação a distancia e fora da sede. Segundo Severino (2006), estas são as suas marcas no tempo atual.

Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a agenda de crescimento da ciência e tecnologia

A história da Pós-Graduação, de igual forma, pode ser analisada pela evolução dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGS), porque tais documentos retratam os objetivos da Pós-Graduação e indicam os parâmetros das mudanças realizadas em cada período. Sua contribuição foi decisiva para o processo de institucionalização e consolidação da Pós-Graduação no Brasil, estabelecendo metas e ações para enfrentar os problemas que eram identificados em cada período.

Ao fazer breve retrospectiva, tem-se que o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG) foi aprovado pela Capes em 1975³³. Vigorou durante os anos da ditadura militar e constituiu-se num conjunto de análises e estratégias que serviram de referência para as

³³ As reflexões sobre o I, II e III PNPG basearam-se em BITTAR, M.; MOROSINI, M.; SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. A. (2004).

medidas tomadas nos níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de Pós-Graduação. O seu objetivo central foi expandir a Pós-Graduação e formar docentes para atender às instituições de ensino superior. Expressava, portanto, como metas principais, o aumento da titulação docente e das vagas nos Cursos de Mestrado e Doutorado.

O II PNPG, aprovado para o período 1982-1985, mantinha como objetivo central a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes e de pesquisa. Enfatizava a qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da Pós-Graduação. Para tal, propunha a consolidação da avaliação, já existente desde 1976, e a participação da comunidade científica nas decisões sobre a política de Pós-Graduação e no processo de avaliação. Sugeria também que o sistema de Pós-Graduação se adequasse às necessidades do país, seja em termos de sua produção científica, seja em função do aumento da capacidade tecnológica e produtiva. Assim, aparecia, pela primeira vez, no planejamento da Pós-Graduação, a vinculação da questão tecnológica ao setor produtivo, manifestando-se no Plano a preocupação com a formação de recursos humanos para o mercado não acadêmico, de forma que seriam priorizados os Cursos *lato sensu* como resposta à demanda por mão-de-obra especializada.

No III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989), a tônica era a necessidade de continuar investindo-se na formação de recursos humanos para a ciência e a tecnologia, admitindo-se que o país não possuía número suficiente de cientistas que pudesse responder às exigências de, num futuro próximo, atingir a independência econômica, científica e tecnológica. Como um dos objetivos, o documento destacava a integração da Pós-Graduação com o sistema de ciência e tecnologia e com o setor produtivo. Ainda que já fosse mais enfatizada a pesquisa e menos a formação de docentes para a educação superior, a mudança de eixo seria melhor percebida no Plano seguinte.

Passo, a seguir, a abordar o atual PNPG, aprovado em 05/01/2005, procurando desenvolver uma análise mais detida, tendo em vista a sua representatividade como elemento da presente política da educação superior.

Para esse empreendimento, recorri, inicialmente, às considerações de Shiroma et al. (2005) acerca de “[...] decifrar textos para compreender a política [...]”, conforme expressam. No seu entendimento, a análise de documento não se esgota no documento em si, mas pressupõe a exploração das contradições internas à sua formulação, “[...] posto que evidenciam vozes discordantes, em disputa [...]” (p. 431), abrigando intenções políticas contraditórias, que não comportam uma única e harmoniosa leitura. Além do que, lembram as

autoras, os “[...] textos políticos não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação.” (p. 433).

Sob essa inspiração, iniciou a abordagem do atual PNPG, chamando a atenção para a lacuna de tempo criada: apenas 19 anos após a edição do PNPG anterior é que surgiu o atual. Segundo Ramos (2006), neste ínterim, várias redações preliminares foram elaboradas, todas com circulação restrita aos membros da diretoria da Capes. Mesmo quando ainda não concretizado na forma de documento, certos aspectos que subsidiaram as discussões foram implantados pela Capes, como “[...] a expansão do sistema, diversificação do modelo de Pós-Graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da Pós-Graduação [...]” (ibid., p. 179). Além disso, em 1991, houve redução no prazo de conclusão do Doutorado (de 5 para 4 anos) e do Mestrado (de 3 anos e meio para 2 anos e meio), revisto, em 1999 (para 2 anos) (SIQUEIRA, 2006).

No período correspondente ao *vazio* da edição do documento (entre 1990 e 2004), é bom lembrar que, no país, acontecimentos díspares estiveram em pauta, como a Constituição de 1988 (e a sua revisão gradativa pelas reformas Neoliberais). Seria possível dizer que o adiamento da publicação do Plano poderia ser explicado pela fase de transição entre a chamada Constituição Cidadã e as reformas que traziam uma nova lógica?

Acerca do processo de efetiva produção do atual Plano, Severino (2006) pondera sobre o centralismo decisório nele presente:

Este foi elaborado por uma comissão de dez especialistas, sendo cinco integrantes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um representante do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), um do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-Graduação das IES Brasileiras (Foprop), um da Finep, um da comunidade acadêmica e um da Associação Nacional dos Pós-graduandos. É interessante notar que não há nenhum representante dos programas de Pós-Graduação. Igualmente, quando se conferem os textos de apoio listados no final do Plano, há referências a documentos produzidos pelo Foprop e pelo CTC e há contribuições institucionais e individuais, sem que, no entanto, sejam identificadas as instituições e as pessoas contribuintes. A observação visa apenas destacar a ausência de sinais de participação efetiva da comunidade pós-graduada do País nesse processo. (SEVERINO, 2006, p. 55).

É um dado que desperta atenção porque, em torno da Pós-Graduação, existe uma reverência à *consulta pelos pares*, simbolizando a existência de um processo decisório democrático. Conforme propaga a Capes, referindo-se à escolha dos representantes de área, “A atuação da Capes baseia-se na intensa participação de consultores acadêmicos, escolhidos dentre profissionais com comprovada competência em pesquisa e ensino de Pós-

Graduação.”³⁴ Na definição do PNPG, a “ausência de sinais de efetiva participação”, conforme Severino (2006), pelo menos, suscita reflexão sobre a questão da participação.

O PNPG 2005-2010 estruturou-se da seguinte forma: a) Introdução; b) Situação atual da Pós-Graduação e diretrizes gerais; c) Cenários de crescimento da Pós-Graduação; d) Metas e orçamento; e) Conclusões.

Logo de início, o Plano anuncia que:

[...] incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à Pós-Graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. (BRASIL, 2004, p.7).

Recuperando o histórico e as propostas respectivas dos Planos Nacionais de Pós-Graduação anteriores, o documento sustenta que “[...] dos anos sessenta até o início da década de noventa, não parecia haver dúvidas sobre o lugar do mestrado e do doutorado na formação de pós-graduandos, especialmente voltados para a área acadêmica” (BRASIL, 2004, p. 39); no entanto, prossegue, com o passar do tempo, foram sendo identificados desafios, como: “[...] flexibilização do modelo Pós-Graduação a fim de permitir o crescimento do sistema; profissionais de perfis diferenciados para atender à dinâmica dos setores acadêmico e não-acadêmico; atuação em rede para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da Pós-Graduação e atender às novas áreas de conhecimento.” (p. 40).

A par disso, pondera sobre “[...] a necessidade da formação estratégica de estruturas específicas visando à criação de *novos paradigmas* para a evolução do sistema de Pós-Graduação [...]” (ibid., p. 43, grifos meus). Nesta linha, propõe quatro vertentes para nortear a expansão do sistema de Pós-Graduação: a) a capacitação do corpo docente para as instituições de Ensino Superior; b) a qualificação dos professores da educação básica; c) a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; d) a formação de pesquisadores para empresas públicas e privadas (p. 45). Em relação ao setor empresarial, considera importante promover o Mestrado Profissional em Engenharia, “[...] especialmente em consórcios com empresas, de forma a estimular a inovação tecnológica.” (p. 45).

Necessário destacar que, concomitante ao diagnóstico da Pós-Graduação e às propostas apresentadas, o documento, freqüentemente, traz, como argumentação, o enlace entre este

³⁴ Disponível no portal da Capes: <<http://www.capes.gov.br>>, em consulta feita em 06/07/2008.

nível de formação e um projeto de desenvolvimento para o país, como se pode ilustrar no trecho:

As atividades de pesquisa científica, tecnológica e inovação são hoje componentes fundamentais de uma presença atuante e autônoma, como nação, e da agregação de valor a produtos e processos, com reflexos diretos nas possibilidades de *inserção competitiva no mercado mundial*. O desenvolvimento científico e tecnológico tornou-se, com isso, um fator determinante na geração de renda e na promoção de bem-estar social. Não por acaso, muitas nações se referem à Ciência e Tecnologia como uma *questão de poder*, capaz de dividir o mundo entre os países produtores de conhecimentos e tecnologias e aqueles que, no máximo, conseguem copiá-las. Ciência e Tecnologia compõem hoje dimensão estruturante do desenvolvimento nacional - alavanca crucial para o Brasil superar as desigualdades que marcam a sua inserção no sistema internacional. (BRASIL, 2004, p. 46, grifos meus).

Nesse sentido, aduz que:

A política industrial voltada para setores estratégicos - a indústria de software, fármacos, semicondutores e microeletrônica, e bens de capital - como também nas áreas consideradas “portadoras de futuro” (biotecnologia e nanotecnologia) são campos nevrálgicos na correlação de forças internacionais em que o Brasil apresenta enorme potencialidade e nas quais a Pós-Graduação deveria dar maior atenção. (BRASIL, 2004, p. 46).

Em relação à avaliação no sistema de Pós-Graduação, o Plano informa que são exigidos indicadores, segundo a seguinte referência:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. Os índices propostos dão ênfase à *produtividade* dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a Pós-Graduação. Os índices devem refletir a relevância do conhecimento novo, sua importância no contexto social e impacto da inovação tecnológica no mundo globalizado e competitivo. (BRASIL, 2004, p. 58-59, grifo meu).

Em relação aos critérios de avaliação, sugere os seguintes pontos: a) promover um sistema de certificação e referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa; b) promover a periodicidade das avaliações, assim como um sistema de aquisição de dados nos moldes da avaliação de Programas; c) avaliar a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição ao conhecimento novo (índice de citação); d) avaliar a produção tecnológica e seu impacto e relevância para o setor econômico, industrial e social, através de índices relacionados a novos processos e produtos, expressos por patentes depositadas e negociadas, por transferência de tecnologia e por novos processos de produção que possam dar uma vantagem competitiva ao país; e) incentivar a inovação através da criação de novos indicadores, que estimem o aumento do valor agregado

de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado; f) atribuir maior peso aos processos inovadores, que possam refletir em maiores oportunidades de emprego e renda para a sociedade; a avaliação de cada área sendo expressa com indicadores relativos à sua expressão científica e social no contexto nacional e internacional; g) fortalecer as atuais atribuições dos órgãos superiores da Capes; h) identificar, por meio do processo de avaliação, as questões ou problemas relevantes para a orientação e indução da expansão e desenvolvimento da Pós-Graduação nacional; g) diversificar o sistema de avaliação de forma a possibilitar a análise de diferentes modelos de Pós-Graduação; h) e, finalmente, introduzir processos de avaliação qualitativa dos produtos dos Programas de Doutorado e Mestrado (BRASIL, 2004, p. 59-60).

Quanto ao financiamento e à sustentação da Pós-Graduação, o atual PNPG remete à Constituição Federal e afirma que “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa e tecnologia e concederá aos que dele se ocupem meios e condições especiais de trabalho.” Expressa também que “[...] fica claro que o Estado tem um papel preponderante no financiamento da Pós-Graduação [...]” - de onde posso entender que, sendo preponderante, não é exclusivo. Isso fica mais claro na exposição de sugestões para o financiamento da Pós-Graduação (p. 57), aqui resumida: estímulo à formação de parcerias e consórcios entre Programas de regiões distintas, de forma a promover a desconcentração do sistema nacional de Pós-Graduação, utilizando, para isso, a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares; utilização dos recursos dos Fundos Setoriais (gestão da Financiadora de Estudos e Projetos - FINEP), da Capes e do CNPq; implementação das ações previstas na Lei nº 10.973 de 02.12.2004 (Lei de Inovação Tecnológica), que regulamenta incentivos fiscais para os projetos de inovação; busca, junto aos governos estaduais, do cumprimento das determinações constitucionais com relação às Fundações de Apoio a Pesquisas (FAPS); estímulo à parceria dos Programas com as empresas; busca de parceria através dos intercâmbios internacionais; incentivo para que as Agências Federais estabeleçam, com Ministérios, Estados e setor empresarial, uma nova matriz orçamentária para o financiamento do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Tendo em vista essa síntese do PNPG 2005-2010, considero pertinente explorar as questões: qual é a tônica do documento em relação aos objetivos da Pós-Graduação?; que significados traz para o trabalho docente na Pós-Graduação?

Existe uma idéia que percorre o Plano e que parece dar a ele uma costura geral: a de que a produção da ciência, tecnologia e inovação constitui a alavanca do crescimento econômico do país. Sendo essa produção feita, sobretudo, em Universidades, o docente se torna o

protagonista-chave para o cumprimento do referido objetivo. Tal insígnia poderia ser considerada um avanço por promover a independência do país, historicamente submetido e explorado por potências externas. No entanto, o problema, como afirma Severino (2006, p. 66), é o que está *além* do discurso, uma vez que:

[...] o país vem atrelando sua macropolítica às consígnias internacionais do neoliberalismo, comandado pelas determinações de organismos que controlam a economia mundial, sob o inquestionado modelo do atual processo de globalização. Fica difícil distinguir, na política de Pós-Graduação, o que é, de fato, investimento no sentido de equipar a comunidade nacional para um exercício, ainda que futuro, de sua autonomia, daquilo que é um puro endosso da política neoliberal. (SEVERINO, 2006, p. 66).

Por atrelar-se a produção econômica à produção da ciência e da tecnologia desenvolvidas nas Universidades, ao docente atribuem-se específicos papéis e específicas atividades, o que, por desdobramento, resulta na valorização do *pesquisador de inventos* - o que se acentua nas áreas propícias ao desenvolvimento da pesquisa de resultados, aquela capaz de gerar a inovação. Diante disso, surgem paradoxos: ao mesmo tempo em que a LDB de 1996 (art. 66) aponta a Pós-Graduação como *locus* da formação de professores da educação superior, impele-se à formação de pesquisadores em sentido estrito e pragmático, o que pode criar uma lacuna para o desenvolvimento do campo pedagógico.

Concorre também para o desprestígio do campo pedagógico (ou de formação numa perspectiva mais abrangente) a idéia presente no PNPG de que é preciso diversificar a Pós-Graduação. Em outras palavras, o sistema é chamado a se dedicar aos Cursos rápidos e de teor instrumental, valendo-se do Mestrado Profissional³⁵ e da realização a distancia³⁶. Sobre estas iniciativas, Siqueira (2006, p. 111) questiona: “onde fica a pesquisa?” Parece-lhe que se estimula ao nível da Pós-Graduação “[...] uma formação utilitária e imediatista, que caminha em direção oposta a uma perspectiva de desenvolvimento de um pensamento autônomo, crítico e criativo.” (ibid., p. 111). A autora ainda analisa que converge para isso o estímulo que o PNPG faz à entrada direta no Doutorado (sem cursar o Mestrado) ou até a passagem *direta* da Iniciação Científica (IC) para o Doutorado, vista no Plano, inclusive, como ponto positivo para a classificação dos Programas avaliados.

³⁵ O Mestrado Profissional foi introduzido pela Portaria 080/1998, direcionando-se ao público sem interesse na dedicação à pesquisa ou à educação superior, contendo uma orientação aplicada, prática. A titulação dos professores não precisava ser avançada, valendo a experiência na área; o aluno não precisava defender uma dissertação; e o financiamento não teria cobertura estatal (VERHINE, 2006). No PNPG 2005-2010, o estímulo a esses cursos aparece, por exemplo, na colocação de um dos objetivos da Pós-Graduação: “[...] a formação de quadros para mercados não acadêmicos.” (BRASIL, 2004, p. 59-60).

³⁶ No PNPG 2005-2010, a educação a distancia é apontada como meio importante para combater a “[...] qualificação deficitária do corpo docente da educação básica.” (BRASIL, 2004, p. 60).

A respeito das expectativas para o sistema de avaliação da Pós-Graduação, o Plano é claro quanto aos aspectos fundamentais que considera: excelência e impacto dos resultados, produção do conhecimento novo (materializado em inovação, em produto) e *produtividade* do professor, conforme termo usado no documento. Preocupa a ênfase que recai sobre a questão mercadológica, posta no interior das instituições de educação por meio da própria legislação³⁷. De certo que essas instituições são penetradas pelo modo de produção Capitalista, que é, afinal, o contexto macro de inserção; contudo, talvez pudesse admitir-se, nas públicas, uma resistência a esta penetração ou uma aura de proteção diante das questões do mercado. Na atualidade, é plausível considerar um processo de naturalização diante de tais questões, conforme apontou a pesquisa junto aos professores da UFMT, explicitada no capítulo 4.

É possível também supor que a ênfase atribuída a resultados palpáveis e mensuráveis, presente no Plano, implicaria, no que assim não se enquadrar, em ameaça de ser descartado, desprezado, menosprezado - pondo em risco aspectos do processo educacional, como o tempo de maturação da formação e a produção do conhecimento crítico e humanístico. E o risco não atinge apenas as áreas ditas humanas, mas também as áreas ditas aplicadas, que, da mesma forma, requerem o questionamento do produto que é gerado (para que serve? para quem se destina? que conseqüências sociais estão envolvidas?).

Essas indicações, no entanto, precisam ser consideradas no contexto da sua aplicação, no território onde atuam os personagens que dão (ou não) sustentação ao discurso proposto no documento. Conforme Shiroma et al. (2005, p. 430), trata-se de problematizar como determinada racionalidade presente nas reformas articula-se “[...] com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.” Dessa forma, as tendências anunciadas são forças em movimento, que, nesta tese, são trespassadas pelo conteúdo das entrevistas, conforme disposto no capítulo 4.

É interessante atentar que o PNPG 2005-2010 também anuncia como pretensão a redução das diferenças regionais, intra-regionais e entre estados, com o estímulo à “[...] formação de parcerias e consórcios entre programas de regiões distintas de forma a promover a desconcentração do sistema nacional de Pós-Graduação, utilizando para isso a parceria federal-estadual no financiamento, particularmente em áreas estratégicas e multidisciplinares.” (2004, p. 53). Posto em prática, isso significaria o envolvimento entre

³⁷ Para ilustrar, o referido Plano considera que “A interação da Pós-Graduação com o setor empresarial, para a especialização de funcionários de empresas através de cursos de mestrado, deverá ser valorizada, uma vez que indica uma inserção maior do Programa na sociedade.” (BRASIL, 2004, p. 64).

Programas e o entrosamento entre docentes de diversas realidades com vistas a um objetivo em comum, oportunizando trocas que tendem a impregnar os envolvidos em determinado sentido.

Por fim, valho-me de uma síntese do atual PNPG feita por Siqueira (2006), que aponta duas direções para a Pós-Graduação: o ensino em detrimento da pesquisa (considerando os Cursos sem exigência de produção de pesquisa) e a pesquisa em detrimento da formação (considerando a redução no tempo da formação, o foco no profissionalizante e a vinculação da pesquisa ao mercantil e utilitarista).

2.3 UFMT: um retrato da instituição e da Pós-Graduação

Neste item, apresento breve histórico da UFMT e do desenvolvimento da Pós-Graduação na instituição, mostrando dados da sua realidade, com destaque aos Programas de Pós-Graduação alvos da pesquisa.

UFMT: história e características atuais

A UFMT foi criada em 1970, em moldes semelhantes à maioria das Universidades brasileiras, ou seja, organizando-se pela somatória de duas escolas isoladas já existentes: neste caso, a Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, o qual mantinha onze Cursos. Assim, “A UFMT, pela forma como se organizou, foi de fato constituída como um colégio de terceiro grau, graduando profissionais de nível de escolaridade superior para um mercado de trabalho regional.” (UFMT, 1990, p. 1).

Efetivamente, foi em 1972 que começou a implantação do processo de ensino e a rotina acadêmica, integrando os dois núcleos de acordo com os princípios fundamentais da recém promulgada Reforma Universitária de 1968. A estrutura e a organização da Universidade demonstraram a influência advinda desta reforma através dos vários atos que a efetivaram, como: “[...] a divisão em centros, a organização do departamento como unidade básica, a adoção dos princípios de não duplicação de meios [para fins idênticos ou equivalentes], a criação dos órgãos centrais da vida acadêmica e administrativa e a criação de uma carreira docente organizada.” (UFMT, 1988, p. 26).

Desde esse marco inicial, do ponto de vista estrutural e físico, a UFMT cresceu substancialmente, elevando, por decorrência, o acesso de estudantes, assim como

diversificando o atendimento às demandas sociais no estado de Mato Grosso. Em 1976, foi criado o Campus Universitário de Rondonópolis, sendo, em 1979, transferida a sua responsabilidade para a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso. A expansão prosseguiu com a criação do Campus Universitário do Médio Araguaia (1981), em Barra do Graças, e do Campus Universitário do Norte-mato-grossense (1992), em Sinop.

Segundo dados do “Relatório de Prestação de Contas da UFMT: exercício 2006” (UFMT, 2006), a estrutura acadêmica da instituição apresentava-se, nesse ano, da seguinte forma: em Cuiabá, 15 Institutos/Faculdades; em Rondonópolis, 2 Institutos; no Médio Araguaia, 1 Instituto; em Sinop, 1 Instituto. Em relação ao número de Cursos, em 2006, o Relatório apontou: em Cuiabá, eram 36 Cursos; em Rondonópolis, 11 Cursos; no Pontal do Araguaia, 5 Cursos; e na interiorização (turmas especiais e ensino a distancia), 29 Cursos. Quanto às matrículas: em Cuiabá, eram 11.820 alunos; em Rondonópolis, 2.224 alunos; no Médio Araguaia, 823 alunos; e, em Sinop, 304 alunos.

Os indicadores dos projetos de pesquisa registrados mostraram um progresso significativo: em 2004, eram 179 projetos; em 2005, 326 projetos; e em 2006, 402 projetos. Os projetos e grupos de pesquisa deram saltos: em 2003, cresceram cerca de 400% em relação ao triênio anterior, enquanto que, em 2006, cresceram mais 50% em relação a 2003. Da mesma forma, as bolsas de iniciação científica e as fontes de financiamento de projetos de pesquisa tiveram substancial incremento³⁸.

Em 2006, os docentes ativos totalizavam 1.072, assim distribuídos por *campus*: em Cuiabá, eram 810 docentes; em Rondonópolis, 138 docentes; no Médio Araguaia, 84 docentes; e, em Sinop, 40 docentes. A titulação dos docentes assim apresentava-se: 440 (41%) doutores; 439 (41,9%) mestres; 137 (12,8%) especialistas; e 36 (3,3%) graduados³⁹. Importante pontuar que, neste ano (2006), pela primeira vez, o número de doutores ultrapassou ao de mestres (UFMT, 2006).

Há indícios de que, até recentemente, predominavam as atividades de ensino sobre as de pesquisa. Essa observação baseia-se em depoimentos de docentes da instituição (como mostro nas entrevistas com os docentes, no capítulo 4) e na configuração institucional, que apresentava, até o início da década de 2000, significativo número de Cursos de Graduação e acanhado número de Programas de Pós-Graduação. Ocorreram alterações, sobretudo, na

³⁸ Dados obtidos por slides apresentados pelo Pró-reitor de Pesquisa no Fórum de Pesquisa da UFMT, realizado em 03 e 04/11/2003, na UFMT, além dos obtidos no Relatório de Prestação de Contas na UFMT 2006.

³⁹ Para se ter uma idéia da evolução da titulação docente, veja-se que, em 1994, eram 6% doutores; 31% mestres; 44% especialistas; e 19% graduados (UFMT, 1995).

década de 2000, as quais associa à política de Pós-Graduação e de pesquisa que a instituição adotou. É interessante lembrar que, no contexto das IFES, transcorria um período de cortes no orçamento⁴⁰, sendo o professor responsabilizado por resolver carências institucionais, como de laboratórios, bibliotecas, equipamentos, material de consumo, infra-estrutura, eventos, etc. Além disso, o PDI da UFMT (2005) apontou redução considerável no número de professores, de 1.239 (em 1995) para 922 (em 2004).

Considero 2000-2001 um marco de importantes mudanças na vida da Universidade pela prioridade ao incremento da Pós-Graduação e à produção da pesquisa institucional. Ações foram encaminhadas para cumprir tal fim, podendo-se citar a divisão da Pró-reitoria de Pesquisa e de Pós-Graduação; a realização de eventos com a participação de representantes de áreas da Capes, bem como de reuniões com unidades potencialmente candidatas à criação de Programas de Pós-Graduação, visando à disseminação da *idéia* e dos critérios para impulsionar a Pós-Graduação; a mediação decisiva junto aos órgãos financiadores para gerar recursos para a produção da pesquisa; e a criação de meios para a execução ágil das propostas institucionais, como a informatização da Universidade.

Não obstante, a expressiva expansão da pesquisa e da Pós-Graduação (detalhada adiante, neste item) precisa ser vista em combinação com outros fatores da realidade, como a relação entre o quadro docente efetivo e temporário e o avanço dos componentes de mercado na instituição, como instalação de empresas dentro do campus, de *outdoors* comerciais e o crescimento dos serviços educacionais cobrados financeiramente. A título de exemplo, os Cursos de Especialização, em 1995, totalizavam 21 e, em 2004, passaram para 50, conforme o PDI 2005-2010 (UFMT, 2005).

É, ainda, pertinente observar que a política institucional⁴¹ de expansão da Pós-Graduação e da pesquisa veio acompanhada por certo discurso: “Cabe à Universidade Federal de Mato Grosso, no contexto regional, contribuir com a construção do desenvolvimento sustentável, através de formas inovadoras de articulação das potencialidades humanas.” (UFMT, 2005, p. 32). Nesse sentido, expressa o Pró-reitor de Pesquisa: “Na sociedade do conhecimento, são cada vez maiores as vantagens competitivas daqueles que produzem ciência e tecnologia e que, com isto, são capazes de inovar, colocando no mercado produtos antes inexistentes [...] hoje essenciais.” (SOUZA Jr., 2006). É, pois, perceptível o tom voltado

⁴⁰ Amaral (2008) mostra que a evolução de recursos para efetiva manutenção das IFES apresentou as seguintes características: em 1993 (governo Itamar), o percentual chegou a 0,089% do PIB; em 1995 (governo FHC), houve queda para 0,054% do PIB; em 2002 (governo FHC), era de 0,026%; no período 2003-2006 (governo Lula), passou de 0,023 para 0,064, indicando progressiva recuperação.

⁴¹ A questão da política institucional é retomada no item 4.1.2.

para inserir a Universidade numa *era de mudanças* que a torne mais empreendedora, o que acompanha o discurso das políticas da educação superior, no plano federal.

A Pós-Graduação na UFMT

A UFMT, após a sua fundação, viu-se no desafio de criar condições para a implantação da Pós-Graduação. Tal começo fez-se por meio da titulação do quadro docente, visto que os docentes contratados, em sua maioria, eram graduados. Foi a iniciativa de criar o Plano Institucional de Capacitação Docente, em 1975, que gerou a saída de professores da instituição para buscar titulação no país e no exterior. O seu retorno viria a constituir-se num embrião para organizar projetos, com vistas a criar, dentro da Universidade, um setor de Pós-Graduação. No entanto, este foi um processo lento, porque não havia ainda, na instituição, instrumentos para impulsionar os grupos de pesquisa, carecendo-se de um *ambiente ativo* para a produção da pesquisa. Significava que os que retornavam com a titulação de doutor dispersavam-se na instituição, seja porque eram poucos, seja porque sua formação era diversificada.

Em 1978, foi elaborada proposta de implantação dos Núcleos de Pós-Graduação, que visavam ampliar as possibilidades da formação pós-graduada dos professores, além de estimular o desenvolvimento da pesquisa. Os Núcleos se organizavam em Centros e em Departamentos, criando equipes interdisciplinares que, gradativamente, foram se ampliando na instituição. O primeiro Núcleo foi estabelecido em 1979, no Departamento de Letras; seguiu-se, entre 1979 e 1980, a criação do Núcleo de Pós-Graduação em Educação; e, em 1980, do Núcleo de Biologia. Todos eles acabaram por gerar, posteriormente, Cursos de Mestrado nas respectivas áreas. O Núcleo de Pós-Graduação em Educação foi, efetivamente, o nascedouro da Pós-Graduação na UFMT: em 1982, foi formada uma comissão que procurava projetar o Curso de Mestrado, ao que se seguiram várias atividades, elaboração de documentos e iniciativas com vistas à sua concretização, tendo culminado, finalmente, em 1988, com a criação do Mestrado em Educação. Era o primeiro Curso de Pós-Graduação *stricto sensu* da UFMT, regulamentado pela Resolução CD nº 008 de 1987, conforme pesquisa de Mestrado, realizada por Silva (2008).

A Pós-Graduação na UFMT ocupa, hoje, posição estratégica em Mato Grosso, não apenas pela importância histórica de ter sido a pioneira no estado, mas também por abrigar o maior número de Programas, de alunos, de professores doutores e de produção de pesquisa. Para ilustrar, no ano de 2006, foram realizadas 207 defesas de dissertações (UFMT, 2006).

Porém, a despeito disso, convém lembrar que a instituição localiza-se geograficamente distante dos pólos de desenvolvimento, o que a torna portadora de dificuldades ligadas a essa condição (oferta e fixação de doutores, incipiente desenvolvimento da pesquisa, aporte financeiro para suprir instalação e incremento de laboratórios, etc.), de modo que o processo de criação e desenvolvimento da Pós-Graduação requer a superação de questões específicas.

A expansão da Pós-Graduação tem sido notável, haja vista que aumentou de 4 Cursos de Mestrado, em 1996, para 19 Cursos de Mestrado e 02 de Doutorado, até julho de 2008.

De acordo com levantamento que realizei em 06/03/2008 junto à Capes e aos Programas de Pós-Graduação da UFMT, os docentes permanentes e colaboradores somavam 340, o que representava, aproximadamente, 32% do total de docentes da instituição⁴².

Dos Programas de Pós-Graduação existentes, nenhum registrava, na última avaliação, conceito superior a 4, o que pode significar, para os docentes, um fator de pressão a mais, visto que a sobrevivência *depende* sobremodo da sua produção. Disso decorre a priorização de determinadas atividades, as mesmas que se mostram da preferência do docente (conforme a pesquisa indicou, detalhado no capítulo 4), como a produção da pesquisa e sua divulgação, não por acaso, atividades centrais para o sistema de avaliação.

Na tese, enfatizei os dados relativos a 3 Programas da UFMT: Educação, Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade, por isso, passo a focar a sua constituição inicial e as suas características atuais.

O **Programa de Pós-Graduação em Educação** confunde-se com a criação da Pós-Graduação na UFMT (1988), conforme antes assinalado, sendo, hoje, o que apresenta o maior número de alunos matriculados. Segundo informa a Capes⁴³, no ano-base de 2006, eram 128 alunos e 78 alunos novos. Registrava-se um total de 39 docentes, sendo 32 permanentes e 7 colaboradores. O tempo de titulação e o percentual de docentes correspondiam a:

- menor ou igual a 2 anos: 17,9%;
- maior que 2 e menor ou igual a 5 anos: 25,6%;
- maior que 5 e menor ou igual a 10: 23,1%;
- maior que 10 anos: 33,3%.

⁴² Números e percentual aproximados visto que os números são alterados pela dinâmica da realidade (concursos e aposentadorias) e também considerando os docentes que se vinculam a mais de um Programa, sendo, neste caso, contados de forma repetida.

⁴³ Dados disponíveis no Portal da Capes, item Avaliação, Caderno de Indicadores, Programa (ano-base 2006).

A relação professor permanente por aluno era de 4,4 e a produção de dissertações totalizava 62. As duas últimas avaliações trienais da Capes registraram conceito 4, o que motivou o Programa a apresentar à Capes projeto para aprovação do Doutorado⁴⁴.

O **Programa de Pós-Graduação em Agricultura Tropical**, em nível de Mestrado, iniciou suas atividades em 1993, sendo o nível de Doutorado criado em 2004. No ano-base de 2006, o quadro total de professores era de 28 docentes, sendo 22 permanentes e 6 colaboradores. O tempo de titulação e o percentual de docentes correspondiam a:

- menor ou igual a 2 anos: 3,6%;
- maior que 2 anos e menor ou igual a 5 anos: 39,3%;
- maior que 5 anos e menor ou igual a 10: 39,5%;
- maior que 10 anos: 17,9%.

O número de alunos, no início do ano-base de 2006, era de 55 para o Mestrado e de 6 para o Doutorado, sendo 22 novos no Mestrado e 9 novos no Doutorado. A relação de alunos por docente permanente somou 1,7 e o número de titulados perfazia 36. A avaliação da Capes, no último triênio, registrou o conceito 4.

Em 1993, também foi criado o Mestrado em **Ecologia e Conservação da Biodiversidade**. Segundo os dados de 2006, o Programa apresentava 3 linhas de pesquisa, totalizando 21 docentes, sendo 15 permanentes e 6 colaboradores. O tempo de titulação e o percentual de docentes correspondiam a:

- menor ou igual a 2 anos: 4,8%;
- maior que 2 anos e menor ou igual a 5 anos: 47,6%;
- maior que 5 anos e menor ou igual a 10: 23,8%;
- maior que 10 anos: 23,8%.

O número de alunos, no início do ano-base de 2006, era de 32 e de 24 alunos novos. A relação de aluno por professor permanente indicava 2,8 e os alunos titulados somavam 14. A avaliação da Capes do último triênio registrava o conceito 3.

⁴⁴ Enquanto este item estava em fase de redação (agosto de 2008), fui informada da aprovação do Doutorado em Educação pela Capes, com início programado para 2009.

3 TRABALHO DOCENTE: faces do trabalho, faces da educação

O que está acontecendo? O mundo está ao contrário e ninguém reparou...

Nando Reis

Traço, inicialmente, um panorama histórico do trabalho docente na educação superior (3.1). Após, abordo aspectos presentes na bibliografia por mim percorrida, que adota o tema do trabalho docente (3.2). Discuto, a seguir, a dimensão *trabalho* no/do trabalho docente e o conceito de *práxis* (3.3). Por fim, problematizo o significado da educação no/do trabalho docente, contrapondo a ideologia da Sociedade do Conhecimento ao conceito de educação como humanização e conhecimento crítico, sobretudo considerando o espaço universitário (3.4).

3.1 A EVOLUÇÃO DO TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Trato, neste item, da evolução histórica do trabalho docente na educação superior brasileira. Considero pertinente, inicialmente, a ponderação de Cunha (1999), de que é difícil enfocar o trabalho docente sem abranger as questões relacionadas ao professor, ou seja, difícil é separar o trabalho das *situações de trabalho*. A seu ver, há uma intrincada trama, porque o trabalho docente abrange *produto* e *produtor*, ambos agindo em reciprocidade na sua definição. Assim, a história do trabalho do docente funde-se com a da conformação da docência que nele se inscreve. Sob esta apreensão é que realizo o presente estudo.

Recuperar a história remota da docência conduz aos professores do Brasil colonial, mestres que chegaram com a Companhia de Jesus, formados nos colégios mantidos pelos jesuítas ou em Universidades, principalmente de Portugal. Durante os dois séculos que essa organização monopolizou a educação brasileira, os professores que atuavam nos Cursos superiores, em geral, recebiam formação nos colégios jesuítas (CUNHA, 2000).

À medida que os Cursos se expandiam o corpo docente passava a ser requisitado entre profissionais renomados, bem sucedidos em suas áreas profissionais, especialmente os provenientes da elite e dos próprios Cursos nos quais pretendiam exercer a docência. Machado (1999) afirma que a constituição inicial da docência para o ensino superior assentou-se no princípio religioso e moral de base jesuíta. Após a expulsão dos jesuítas

(1759), a docência formada nesta organização foi interrompida; todavia, permaneceu profundamente enraizada a idéia do que era ser professor, por ela cultivada.

Como parte da formalização da educação superior, no marco histórico de 1808 (vinda da família real portuguesa), instituiu-se o título de professor do ensino superior, ao mesmo tempo em que foram estabelecidas as determinações para o desempenho da sua função. Desde então, já se notava uma forma de *liberdade vigiada*: o lente catedrático⁴⁵ exercia um poder que era inspecionado pela Congregação, que ficava às vistas do Estado. Morosini (1990, p. 72) registra que “[...] até D. João VI, o credenciamento dos professores era realizado pela Real Mesa Censória de Lisboa; após, a seleção dos lentes, dos diretores e, inclusive, o exame de alunos era de competência do Príncipe Regente ou de seu representante.” E completa:

[...] a forte centralização vigente na política estatal nesse período reflete-se também na política que orienta o ensino superior, onde a presença marcante do Estado reina sobre os cursos superiores e dentro de suas portas. Tal é percebido nos documentos analisados, onde a figura do lente proprietário deveria obedecer, inclusive em questões de ensino, à congregação, a qual era presidida por um diretor, que, inicialmente, nem lente talvez fosse, escolhido pelo poder central, filtro de informações ao ministro responsável pela educação e este, ao Imperador. (MOROSINI, 1990, p. 81).

Posteriormente, entrou um período em que a docência passava a ser considerada uma *necessidade*, não apenas um símbolo de prestígio social. Disso decorreu a passagem do professor para a condição de servidor público, cuja conduta seria controlada por novos referenciais. Ao mesmo tempo, gradativamente, perdia força o conteúdo religioso que fundou a docência, processo no qual a emergência das ciências experimentais teve influência.

A expansão de idéias modernizadoras foi antecedida por medidas que contribuíram para produzir mudanças na constituição da docência, podendo-se citar: a) o credenciamento passou a ser efetivado através de aprovação em concurso público, consistindo num conjunto de provas a que o candidato se submetia (Alvará de 28/07/1759); b) o exercício da docência por profissionais portadores de graus acadêmicos (em 1843); c) e o estabelecimento de regalias e de deveres aos professores nomeados, então promovidos à condição de funcionários públicos, conforme a Reforma de 1915. As gradativas alterações que levaram o professor da educação superior à condição de funcionário público criaram uma situação de valorização da “[...] carreira profissional, dotada de hierarquia, cujos níveis escalonam-se em função do credenciamento, decorrente de títulos na academia e de aprovação em concursos públicos, o

⁴⁵ A denominação *lente proprietário* foi dada em 1827 (Carta da Lei de 11/08/1827), qualificando o professor como o responsável pela regência de cadeiras para as quais havia sido nomeado por decreto imperial. Mais tarde, seria designado por *lente catedrático* e por *catedrático* (MOROSINI, 1990).

tempo de exercício no magistério e a produção considerada científica e literária.” (MACHADO, 1999, p. 88).

As críticas ao ensino alienado e desinteressante geraram a necessidade de alterar o modelo superior herdado da colônia, o que aconteceu, efetivamente, na década de 1930, no contexto do processo de industrialização do país, que promoveu a criação de um projeto educacional moderno. O Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto-Lei nº 19.850 de 1931) estabeleceu nova forma de organização do ensino superior brasileiro, fazendo emergir questões importantes. Dentre as mudanças, constava como exigência para a criação de Universidade, a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras (atendendo aos reclamos da falta de uma instituição destinada à formação didático-pedagógica dos professores), além da instituição de novas modalidades de Cursos (Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão). O Estatuto ainda definia que os institutos universitários, além da transmissão do ensino já existente, poderiam organizar a realização de “pesquisas originais”, aproveitando “aptidões e inclinações” de professores, alunos e outros pesquisadores de fora da Universidade (MACHADO, 1999).

O magistério, nesse contexto, esforçava-se para efetivar-se como função de interesse público, embora as mudanças se assentassem em bases conservadoras, haja vista, por exemplo, que a legislação de 1931 ainda mantinha a cátedra. Mesmo assim, considerando a necessidade de atualizar o trabalho docente, medidas regulatórias sucederam-se, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961), o Estatuto do Magistério Superior (1965) e a Reforma Universitária (1968) ⁴⁶.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 definiu que o ensino superior tinha por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências e artes e a formação de nível universitário, bem como autorizava os estabelecimentos de ensino superior a ministrar Cursos de Graduação e de Pós-Graduação, além de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão ou outros, a seu juízo.

Com o Estatuto do Magistério Superior, em 1965, foi instituída, pela primeira vez, a carreira na docência universitária. A atividade do magistério superior foi considerada referente ao ensino e à pesquisa, como atividades indissociáveis, em todas as instituições superiores, assim como envolvia atividades de administração - todas devendo constar nos planos de trabalho e programas da unidade onde estivessem lotados os docentes. O Estatuto

⁴⁶ Machado (1999, p. 115) afirma que “dentro dos espaços de enunciação desse discurso modernizante, com seus novos contornos, estavam os relatórios de consultores americanos (Rudolph Atcon, em 1966, e Meira Mattos, em 1968).” Neles, prossegue o autor, a educação era vista como impulsionadora do desenvolvimento econômico, modelaria o futuro social e proporcionaria o progresso. Recomendavam que a universidade adotasse nova estrutura administrativa, com base no modelo empresarial e que esta, referenciando-se nas leis de mercado, deveria deslocar a sua atenção da produção científica, acadêmica e cultural para o rendimento e a eficiência.

também classificou os cargos do magistério superior em professor catedrático, professor adjunto e professor assistente (art. 6º), bem como definiu cargos para os pesquisadores (pesquisador-chefe, pesquisador-associado, pesquisador auxiliar) (art. 7º).

Organizava-se, pois, o caminho para: a) a formação de “[...] professores competentes que pudessem atender à expansão quantitativa do ensino superior, garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos níveis de qualidade [...]”; b) o desenvolvimento da pesquisa científica; c) a formação de quadros intelectuais “[...] para fazer frente às necessidades do desenvolvimento nacional.” (CUNHA, 2000, p. 185).

A Reforma da Educação Superior de 1968 (Lei nº 5.540 de 1968) organizou a vida universitária em departamentos que congregassem disciplinas afins, permitindo o regime de créditos. Definiu que a Universidade seria o modelo para a educação superior. Promoveu a integração entre ensino e pesquisa na Universidade, o que impulsionou novas situações na configuração da docência. Reconheceu uma única carreira docente pautada na integração do ensino com a pesquisa; estabeleceu o ingresso e a promoção na carreira docente, preferencialmente através de títulos e do teor científico dos trabalhos; extinguiu as cátedras; recomendou a implantação gradativa do regime de dedicação exclusiva; indicou a definição de uma política de aperfeiçoamento e qualificação do docente. Destacou, ainda, que os cargos de magistério teriam as classes de professor-titular (e não catedrático), professor-adjunto e professor assistente.

No final da década de 1970, o movimento sindical docente reorganizou-se, criando associações docentes em diversas Universidades, principalmente nas públicas. O ANDES-SN foi fundado, em 1981, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior e, sete anos depois (1988), passou a ser designado por Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. As reivindicações relacionadas à condição do trabalho docente evidenciam-se mais fortemente, abrangendo proposições sobre carreira, regime do trabalho, qualificação, estabilidade, questões ligadas à aposentadoria, entre outras.

Em 23 de julho de 1987, foi aprovado o Plano Único de Classificação e Redistribuição de Cargos e Empregos (PUCRCE, Decreto nº 94.664 de 1987), que considerou como atividades acadêmicas próprias do pessoal docente do ensino superior: I – as pertinentes à pesquisa, ensino e extensão, que, indissociáveis, visem à aprendizagem, à produção do conhecimento, à ampliação e transmissão do saber e da cultura; II – as inerentes ao exercício da direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição, além de outras previstas na legislação vigente (artigo 3, inciso I e II). Esta norma foi considerada pelo

ANDES importante conquista, tendo em vista a unificação das carreiras das IFES autárquicas, fundacionais e de toda a rede da educação federal, bem como o estabelecimento das carreiras do magistério superior, do magistério de 1º e 2º graus e do pessoal técnico-administrativo.

A Constituição de 1988 (inciso V do art. 206) definiu que o ensino deveria ser ministrado com base nos princípios de: “[...] valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos.” O art. 207 instituiu que: “As Universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Os docentes das IES públicas federais, em 1990, foram enquadrados no Regime Jurídico Único (Lei nº 8.112 de 1990), que regulamentou a situação de todos os servidores públicos civis da União (provimento, vacância, remoção, distribuição, direitos, vantagens, regime disciplinar, etc.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394 de 1996) classificou as Universidades como instituições pluridisciplinares, voltadas para a formação de quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Definiu, também, que um terço do corpo docente seja portador de titulação acadêmica nos níveis de Mestrado e Doutorado; que um terço do corpo docente seja de tempo integral; que cabe aos seus colegiados de ensino e pesquisa a decisão sobre contratação e dispensa de professores, além dos planos de carreira docente, devendo-se considerar os recursos orçamentários disponíveis.

Em relação à regulamentação do tempo integral, o Decreto nº 2.207 de 15/04/1997 (atualizado pelo Decreto nº 5.773 de 09/05/2006) dispôs que compreende a prestação de quarenta horas semanais de trabalho, na mesma instituição, reservado o tempo de, pelo menos, vinte horas semanais, destinado a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, planejamento e avaliação (art. 5º).

Desse breve inventário da constituição do trabalho docente na educação superior, é pertinente a análise de Cunha (2005c), de que é recente a idéia do trabalho do professor como integrante da estrutura de poder da sociedade; isso porque havia uma noção cristalizada de que ele era o guardião dos bons costumes, aquele que apontava o caminho do bem e da razão. Compreendia-se a docência como uma *atividade superior*, uma missão posta acima dos interesses materiais.

Provavelmente esta construção imaginária vem da origem histórica do magistério, ligada à catequese, onde o valor maior estava na *vocação*, entendida como um chamamento divino, uma legitimação por um dom intrínseco. Nesta perspectiva, o trabalho docente talvez nem merecesse este nome, em se entendendo o termo trabalho numa perspectiva de mais valia. (CUNHA, 2005, p. 99, grifo da autora).

A apreensão do trabalho docente na relação com o contexto social permite, pois, identificar certas características *escondidas*, tornando possível análise como a que faz Leite (2000b, p. 146): “[...] o docente intelectual público [...]” perde espaço “[...] para o docente empreendedor e a universidade do capitalismo acadêmico.” Qualificações do trabalho docente como a feita fazem parte da literatura que trata do tema, o que me motivou a ampliar a busca, perseguindo o aprofundamento da questão, na perspectiva das políticas da educação superior, no tempo presente.

3.2 O TEMA *TRABALHO DOCENTE* NA LITERATURA

A exploração da bibliografia sobre o trabalho docente possibilitou uma aproximação maior com o tema, ao mesmo tempo em que representou uma forma de referendar aspectos presentes na pesquisa que realizo - daí a importância que a ele imputo para a tese.

Na referida incursão, noto, inicialmente, carência de estudos empíricos a respeito da configuração do trabalho docente na educação superior diante das políticas da educação superior - aspecto também afirmado por Colado (2003). Não obstante, pareceu-me significativa a produção teórica a respeito dos efeitos das políticas públicas sobre a Universidade pública e os docentes.

Oliveira (2003) mostra, a partir de um levantamento bibliográfico realizado sobre a produção acadêmica em trabalho docente num período de vinte anos (1982 a 2002), que houve um deslocamento de abordagem nesta produção, ou seja, num primeiro momento (década de 1980), enfatizou-se a organização e a gestão do trabalho na escola, com perspectiva marxista; nos anos de 1990, a produção deslocou-se para análises que privilegiavam os aspectos culturais, raciais, étnicos, de gênero e questões de subjetividade - o que fomentou as discussões sobre a formação docente; por fim, no final da década de 1990, observou-se novo deslocamento, desta vez para os estudos sobre a profissionalização docente.

Por sua vez, Mancebo (2004) analisa a produção escrita sobre o trabalho docente, entre 1968 e 2000, com base no Banco de Dados *Universitas/Br*. Da produção realizada nos

principais periódicos nacionais, este tema apareceu em apenas 4,88% do total, crescendo, sobretudo, em período recente, que compreendia 1990 a 2000, quando os textos escritos passaram a tratar das relações entre Estado e sociedade civil, dos “[...] fundamentos da globalização na seara do trabalho e da educação - materializados em políticas neoliberais ou não.” (p. 241). A autora, ao analisar a produção realizada, chama a atenção para um aspecto não abordado suficientemente: os efeitos psicossociais desencadeados pela globalização. Afirmo que, como a qualidade requerida no trabalho docente assenta-se na competência e no mérito, construiu-se um rígido sistema de diferenciação e segmentação, concentrando esta *qualidade* sob algumas IES e sob poucos docentes. Do ponto de vista das ações coletivas, prossegue, os atores envolvidos são coagidos a desenvolver suas atividades de forma cada vez mais individualizada, louvando a competição e a disputa por melhores resultados e verbas.

Nessa esteira, retratando a realidade e as possíveis tendências do trabalho docente, Mancebo e Franco (2003) apontam para a perda da identidade com o trabalho, alterações nas atividades consideradas primárias (o ensino e a pesquisa), subtração da dimensão interrogativa e a retirada da produção de conhecimento do campo da política e da ética para o da mercadorização. Sob este prisma, analisam as práticas intelectuais marcadas pelas questões contemporâneas, em que o trabalho docente parece acompanhar as formas assumidas pelo trabalho em geral, repercutindo em aumento das tensões no ambiente de trabalho, novas funções, expansão das horas de trabalho e, particularmente, aligeiramento do ensino, cerceamento da dimensão interrogativa e crítica do conhecimento. As autoras apontam para ocorrências como estranhamento e perda do controle sobre o trabalho, dissociação entre fazer e objetivo e também perda da criatividade, do prazer e da autonomia.

Búrigo (2003, p. 253), ao concluir sua pesquisa de Doutorado que analisa o trabalho acadêmico, considera que existe um movimento de organização e desorganização do espaço público nas Universidades; que as políticas Neoliberais enfraquecem esse espaço devido à crescente incidência do privado sobre a Universidade pública; que há uma tendência de o trabalho acadêmico ser produzido com vistas à apropriação privada: “[...] privatizam-se os resultados do trabalho acadêmico para organizar o espaço público e, ao mesmo tempo, desorganiza-se o espaço público com os incrementos privados.”

Naidorf (2005), estudando as representações sobre a privatização do conhecimento e sua visão sobre mudanças na cultura acadêmica da Universidade argentina, conclui que três pontos se destacam: a intensidade e naturalização das mudanças, a velocidade com que têm ocorrido e o baixo nível de debate que existe sobre estes temas dentro e fora da Universidade.

Campos (2005), ao pesquisar os professores universitários em situação de precariedade no trabalho (os temporários), no Chile, afirma que, nos documentos oficiais, a Sociedade do Conhecimento se mostra como uma construção naturalizada, na qual a Universidade e os docentes são a peça-chave, devendo responder aos desafios que se apresentam. Salienta também que essas *peças-chave* aparecem como petrificadas, quietas perante o *fato* conhecimento.

Ao destacar pesquisas que envolvem o trabalho docente em outros países, pressuponho que os fenômenos ocorridos no Brasil não são isolados, fazendo parte de um contexto internacional, que apresenta elementos semelhantes. No dizer de alguns autores, as mudanças parecem feitas com *precisão cirúrgica*, de forma que, com o avanço das reformas em diferentes países, há uma tendência de as instituições “[...] se assemelhar entre si, porque cada vez mais subsumidas pelas economias, mais especificamente pela competitividade econômica do mercado.” (SGUISSARDI, 2006b, p. 366).

A reestruturação da educação superior, como reflexo do processo de globalização baseado na política Neoliberal, é interpretada por vários autores pelo conceito de *capitalismo universitário*⁴⁷. Segundo Colado (2003), o capitalismo universitário é analisado a partir de reconhecimento do crescimento dos mercados globais, do desenvolvimento de políticas nacionais centradas na investigação aplicada e na inovação, da redução dos subsídios do Estado às instituições e do incremento dos vínculos dos acadêmicos com o mercado. A partir disso, a questão fundamental é identificar de que forma reage a Universidade diante das novas circunstâncias, como, por exemplo, diante da necessidade de obter recursos externos. Põem-se em perspectiva novas práticas, baseadas na venda de produtos e serviços com vistas ao autofinanciamento ou na busca de recursos por parte dos investigadores para levar adiante seus projetos ou para conseguir melhor remuneração. Colado (2003) acrescenta que os mecanismos do capitalismo acadêmico reestruturam a educação superior, implicando mudanças organizativas substanciais, bem como na natureza da docência e da pesquisa. Considera que, no novo mundo da globalização, há, metaforicamente, um edifício integrado por três pisos. Na *planta alta* produzem-se os grandes negócios do mundo, onde está o grande capital transnacional assim como as tecnologias de ponta e a inovação, as formas pós-burocráticas de organização, a hiperflexibilização, a virtualidade, as relações em tempo real, os grandes salários, enfim, o mundo dos novos produtores de conhecimento. É aí que se localizam os centros de investigação e a Pós-Graduação, articulados às necessidades da

⁴⁷ Conceito baseado no livro “Academic Capitalism”, de Sheila Slaughter e Larry Leslie, conforme Colado (2003).

economia para incrementar seus níveis de eficiência e competitividade nos mercados globais. Na *planta baixa* do edifício encontram-se as empresas satélites, que giram ao redor do centro transnacional (produção em massa, trabalho precarizado). Este é também o piso da outra educação superior, a empobrecida, a que deve formar os grandes continentes de cidadãos “[...] para o trabalho em um mundo sem trabalho, do ensino de massa que tem dado forma às fábricas de conhecimento que hoje são o reverso da moeda do capitalismo acadêmico.” (COLADO, 2003, p. 1063). Por fim, há o *piso inferior*, úmido e obscuro, como um sótão onde se deposita tudo o que não se utiliza, o que não serve, o que estorva - o mundo dos excluídos.

No universo do capitalismo acadêmico, as Universidades estariam redefinindo objetivos e funções, construindo suas adaptações, vulneráveis às demandas do mercado, como, por exemplo, na definição de Cursos e profissões, na oferta de serviços, etc. As políticas governamentais incentivam esta reformulação por meio do financiamento e das aproximações com o setor privado. Lugar de Universidade agora também o é de instalação de empresas (bancos, bares, livrarias, lojas de serviços), como enfatiza Leite (2003), advertindo que, enquanto os sindicatos fazem resistência à *universidade do capitalismo*, parece haver um silêncio entre os atores acadêmicos diante da nova situação, um alheamento quanto à imagem propagada de ineficiência de tudo quanto é público e uma aceitação positiva de tudo que vem do mercado. Nesta ciranda, destaca-se a figura do professor empreendedor, “[...] que vai em busca de recursos, do convênio, contratos e serviços.” (p. 189).

Campos (2005) explicita que esse quadro requer a flexibilização do trabalho docente, feito capital humano da Universidade, maximizado e tratado como recurso, reduzindo-se seus custos e direcionando seus benefícios ao processo produtivo. Assim, a flexibilização do trabalho significa o trabalho precarizado.

O trabalho docente inscrito no capitalismo acadêmico, para Casanova (2001, p. 218), refere-se a “[...] atividades que tendem à capitalização sobre a base da pesquisa universitária ou do conhecimento universitário especializado, que é realizado na busca de soluções para problemas públicos ou comerciais [...]”, permitindo “[...] identificar os esforços institucionais e do professorado para obter fundos externos à maneira do mercado ou como parte do mercado.” Afirma que a maior parte do tempo da vida acadêmica, da sua inteligência e da sua vontade é dedicada à conquista do mercado, o que acarreta efeitos, como perda de confiança nas Universidades públicas, mais recursos para pesquisa aplicada do que para a básica, aumento de recursos para ciências naturais e tecnologia do que para as ciências sociais e as humanidades, entre outros.

Enfim, as análises presentes na literatura alertam sobre a força das políticas públicas na definição do projeto de Universidade e do substrato do trabalho docente, levando a crer que a sua constituição e o seu sentido são postos em questão.

3.3 A FACE *TRABALHO* NO/DO TRABALHO DOCENTE

No item em pauta, a questão do trabalho, numa perspectiva teórico-filosófica, é abordada, constituindo subsídio fundamental com vistas à exposição e à análise dos dados da pesquisa, presentes no capítulo que segue a este.

Trabalho: sentido de realização, expressão de *preocupação*

Problematizar o sentido do trabalho é problematizar o sentido do ser humano ou da sua existência. Por isto, é não entendê-lo, restritivamente, como uma ocupação, um mero fazer, um emprego, uma questão de sobrevivência ou de ascensão. “O trabalho é um *processo* que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade [...]” e que se manifesta pela “[...] transformação do desejo animal em desejo humano [...]” (KOSIK, 2002, p. 199, grifo do autor). O trabalho representa, sobretudo, uma atividade social.

Mesmo nos momentos em que eu sozinho desenvolvo uma atividade *científica*, uma atividade que raramente posso levar ao fim em direta associação com outros, sou *social*, porque é como *homem* [como indivíduo] que realizo esta atividade. Não é só o material de minha atividade - como também a própria língua que o pensador emprega - que me foi dado como produto social. Minha *própria* existência é uma atividade social. Por conseguinte, o que eu próprio produzo é para a sociedade que eu produzo e com a consciência de agir como ser social. (MARX, 2005, p. 140, grifos do autor).

Trabalho como criação e reflexão está na base da realização do ser, significando o meio de romper com a sua condição natural. No entanto, a idéia geral e filosófica de trabalho converte-se em categoria econômica quando se manifesta o *modo* das relações sociais ou a forma específica, histórica e social da riqueza de caráter privado. Então, não se trata de um trabalho em geral e, sim, de um *determinado* trabalho.

O modo de produção Capitalista, em essência, tem a peculiaridade de *tornar mercadoria* todas as coisas. Por isso, nele, o trabalho, o trabalhador e o produto do trabalho são *tornados* mercadoria: “O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si

mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e justamente na mesma proporção em que produz bens.” (MARX, 2005, p. 111, grifo do autor).

Marx explica que, no processo de execução e de objetivação deste trabalho, se estabelecem formas de perversão, perda e alienação, formas ocultadas e apresentadas como próprias da vida, que são, na verdade, *conseqüências* da realidade vivida. A alienação é analisada pelo autor a partir de quatro aspectos, interligados na prática e vistos como facetas de uma única realidade. O primeiro aspecto aparece na relação do *trabalhador com o produto do trabalho*; o segundo, na relação *do trabalhador com a sua condição de trabalho* (o ato da produção); o terceiro aparece na ruptura do *indivíduo como ser genérico* (o pertencimento à espécie humana, em geral); o quarto aspecto da alienação aparece na relação entre o *trabalhador e o outro* (o indivíduo perante o outro indivíduo). Com esta síntese, Marx revela o alheamento produzido pela expropriação e pela criação de um mundo que rompe a condição humana e encolhe a sua dimensão de integralidade. Acrescentando, Mészáros (2006) lembra que, na alienação, está presente a extensão universal da “vendabilidade” (a transformação de tudo e todos em mercadoria) e a fragmentação do corpo social em indivíduos isolados, encerrados em si mesmos.

Disso decorre que o trabalho, ao invés de atividade vital, aparece como meio para satisfazer a uma necessidade ou como mera sustentação, desumanizando-se e desumanizando. Como tal afirmação tem uma base histórica, a alienação precisa ser tomada em relação às suas causas, levando à pergunta: que forças são as suas matrizes desencadeadoras? Marx responde que a divisão do trabalho fundada na propriedade privada resulta no trabalho alienado, porque, nesse processo, é outorgada a um *estranho* uma atividade por ele não produzida⁴⁸.

O conceito de alienação, em Marx, assim, mostra a relação de *pertencimento e não pertencimento* que cerca a relação de trabalho, além das contradições que dela decorrem. Se há um entendimento de que é pelo trabalho que os indivíduos se desenvolvem (se humanizam), a alienação do trabalho se torna algo fundamental para entender, porque a sua existência nega a essência humana⁴⁹.

No dizer de Heller (1970, p. 38): “Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos

⁴⁸ Mészáros (2006) acrescenta que não existe uma propriedade privada estereotipada ou homogênea. A análise histórica mostra que ela adquiriu grande variedade de formas, sendo cada uma *sui generis*. Isto determina que, ao se falar de alienação, se faça situando em relação a *que sociedade*, ou a que modo de produção privado.

⁴⁹ A essência humana, em Marx, é compreendida não como qualidade abstrata e inata do ser, mas como uma construção histórica, que se produz a partir da sociabilidade, no conjunto das relações sociais. Assim, por exemplo, *alienação e transcendência da alienação* pressupõem vislumbrar as situações concretas de existência e a sua superação na direção de um estado de coisas objetiva e qualitativamente novo.

humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.” Isso coloca a necessidade de articular a noção do trabalho como realização plena com a noção de negação disso, por outro lado; quer dizer, remete a pensar sobre o sentido do ser e a condição em que se realiza o existir - entendendo-se, ambas, como dimensões que evoluem historicamente.

Tais aspectos conduzem aos conceitos filosóficos anunciados por Marx (2005) acerca daquilo que a alienação é capaz de negar ou limitar. O autor explica que o indivíduo é, imediatamente, um *ser natural*, munido de forças vivas e ativas que nele existem como possibilidades, como pulsões. Com isso, é também um ser dependente e limitado, porque os objetos de sua necessidade (alimento, reprodução, abrigo, sociabilidade) estão fora dele. E, se deles precisa vitalmente para a sua sobrevivência e afirmação, então, objetos e ser estão ligados, estão comprometidos de modo orgânico. Portanto, a busca por satisfazer a necessidade vital *fora* de si (na natureza), produz, além do *ser natural*, o *ser social*. A sociedade (a sociabilidade) realiza, então, a plena unidade do indivíduo com a natureza, com os semelhantes e consigo mesmo, desenvolvendo um processo de completude e de complementação, que é a *humanização*; ou seja, o ser natural *transformado* no ser social-histórico representa a sua humanização, porque, na medida em que busca satisfazer suas necessidades vitais, mediando-as com a natureza, precisa lançar-se, disponibilizar, realizar, suprir, e, neste processo complexo, desenvolve-se, cria-se, transforma-se, completa-se, torna-se humano e, ao mesmo tempo, humaniza o que o cerca.

Finalmente, por conseqüência, há o reconhecimento do *ser genérico*, que decorre do compartilhamento com os outros semelhantes, a sua espécie, o seu gênero. Nisso, a produção individual é para si e para o outro, e vice-versa.

Por isso, Marx (2005) afirma que o trabalho é uma atividade vital, não apenas como forma de sobrevivência, mas de realização. No entanto, no Capitalismo, esta atividade vital aparece apenas como um meio para a satisfação de uma necessidade, a de preservar a existência física, o que faz com que mesmo a realização da vida apareça apenas como um *meio de vida*. Nesse sentido, o ser fragmenta-se, mutila-se, perde-se de si, dos outros e da natureza. Em suma, perde a essência humana, na perspectiva do ser integrado e criador.

Na busca de avançar sobre tais questões, de modo a contemplar as formas atuais de alienação e trazer este conceito mais próximo do trabalho docente, encontro em Kosik (2002, p. 70) o conceito de trabalho como *preocupação*. Para ele, isso quer dizer “[...] o enredamento do indivíduo no conjunto das relações que se lhe apresentam como mundo prático-utilitário [...]”, uma espécie de engajamento involuntário nas relações sociais, com seus códigos, suas

redes. É um estado do ser que decorre da realidade do trabalho, tão subdividido e despersonalizado, que se apresenta como mero ocupar-se, refletindo de maneira mistificada as relações humanas, em que o mundo se apresenta à consciência diária como *já pronto* e provido de coisas das quais o indivíduo perdeu a consciência de que se trata de uma criação humana.

O preocupar-se é manipulação (de coisas e homens) na qual as ações, repetidas todos os dias, já de há muito se transformaram em hábitos e, portanto, são executadas mecanicamente. O caráter coisificado da práxis, expresso pelo termo preocupar-se, significa que na manipulação, já não se trata mais da obra que se cria, mas do fato de que o homem é absorvido pelo mero ocupar-se e “não pensa” na obra. (KOSIK, 2002, p. 74).

Ao expressar que “[...] os indivíduos se vêem *possuídos* por este estado [...]”, que se trata de “[...] o mundo no sujeito [...]”, Kosik (2002) indica que o agir humano se torna impregnado profundamente por esta condição, e que sua superação não se restringe a um ato de vontade individual. A *preocupação*, nesse sentido, representa uma forma de inserção do indivíduo no sistema das relações sociais, a sua sujeição nestas relações. Afirma o autor que tal condição faz referência ao utilitarismo, à indiferença e ao anonimato, com isso, desenvolvendo a banalização da existência, a perda dos significados - o que expressa a complexidade, as exigências e as características da sociedade moderna. Nesse mundo, dissolvem-se os seres, que se movem como autômatos, como peças de um todo estabelecido independente deles, inclinando-se a se submeterem à sua *administração*. Seres que vivem no e para o futuro, transformando o presente num meio ou instrumento para realizar seus projetos, portanto, depreciando-o e tendendo a viver para o que *ainda não é, mas pode e precisa ser*. A vida se reduz a planos, esperanças, apreensões, expectativas, metas - o que significa, ao mesmo tempo, negá-la, porque o presente (a existência real) torna-se secundário ou refém do empreendimento, do que está no futuro.

Essa condição tem como base, como pressuposto, como causa profunda, a inserção das pessoas num todo estilhaçado (milhares de pedaços e operações soltas), que estreita e empobrece o seu entendimento. Suas conseqüências estão ligadas ao isolamento, à mecanização, à automatização, à fixação na rotina do dia-a-dia, a realização de atividades como obrigações a serem cumpridas, necessariamente, sem trégua ou questionamento. Tal quadro, considerando a especificidade do trabalho docente (que é a educação), tende a gerar tensões quanto à produção e ao uso social do conhecimento, quanto à percepção da realidade, quanto ao próprio exercício da individualidade criativa, etc.

Nesse sentido, afirma Luz (2005) que o modo de produção do conhecimento, estabelecido há três séculos com a racionalidade moderna, ainda vigente, tende a ferir o coração, a fonte seminal do sistema de produção de conhecimento, que é a criatividade. Liberdade, a seu ver, está na origem da produção criativa, e requer “[...] um ritmo próprio de operação, de elaboração, de avanços e pausas durante o desenvolvimento das atividades precípuas de investigação [...] muito distinto do das máquinas, ao qual vem sendo assimilada a categoria produtividade.”

Trabalho como *práxis* e o cotidiano: compreensão teórica

Para a compreensão da categoria *práxis* recorro, novamente, a Kosik (2002), que a entende como a revelação do indivíduo, enquanto ser que cria, compreende, elabora a realidade humano-social na sua totalidade. Seguindo o autor, a *práxis* se articula de modo essencial ao trabalho; contudo, é mais abrangente do que este: expressa o *todo* do ser, abrigando o momento do labor e o momento existencial.

Ela se manifesta tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso, a esperança, etc. não se apresentam como *experiência* passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 2002, p. 224) (grifo do autor).

A *práxis* tem uma dimensão importante: no seu processo, no qual o indivíduo cria a realidade humana, também se cria, de certo modo, uma realidade que existe independente do indivíduo. Vázquez (1977) explica que a *práxis* individual possui uma dualidade: o que se faz resulta da ação individual (interesses, finalidade, intenções) e, ao mesmo tempo, é condicionado pelas estruturas sociais, cuja funcionalidade independe da vontade imediata e individual do ser, ainda que esta funcionalidade se realize por meio das várias individualidades. Tem-se, então, que o indivíduo produz algo que ultrapassa as suas próprias intenções, algo pelo qual ele não é, individualmente, responsável. A vida individual e o seu processo de criação têm que ser vistos, pois, imersos em tal complexidade, no compasso entre ser-sujeito e ser condicionado.

A *práxis* representa unidade da teoria e da prática. Vázquez (1977, p. 202) explica que a atividade prática se caracteriza pelas ações que modificam a matéria exterior, culminando num resultado ou produto. A teoria, por sua vez, abarca a esfera dos fins e dos conhecimentos.

Envolve, pois, o campo das sensações, percepções, representações, conceitos, aquilo que tem uma existência subjetiva ou ideal. Pode proporcionar conhecimento para transformar a realidade, mas, por si, não a transforma objetivamente. Por isso, a *práxis* precisa ser vista como construção, na qual, “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas.” (p. 207).

Vázquez (1977) nomeia diferentes níveis da *práxis*, dos quais privilegia a *práxis* criadora e a *práxis* reflexiva.

Práxis criativa representa a atividade vital do ser humano; por isso, não se adapta simplesmente às normas traçadas, buscando, fundamentalmente, o novo. A criação decorre de situações específicas, marcadas pela necessidade de produzir algo e pela necessária adaptação a novas circunstâncias. No entanto, não se vive em constante estado criador, existindo um ritmo que alterna o criativo e o repetitivo. A *práxis* criativa exige elevada atividade de consciência (seja ao traçar o projeto da atividade, seja ao longo do processo), o que não quer dizer que não exista consciência também fora da criação propriamente. Para esclarecer, o autor distingue consciência prática e consciência *da* prática. A consciência prática atua para obter um resultado real/objetivo do que se idealizou, traçando um objetivo do que realizar e as estratégias necessárias de realização. Esta consciência tanto pode elevar-se à *práxis* criativa, como pode debilitar-se, se a atividade assumir “[...] um caráter mecânico, abstrato, indeterminado [...]” ou “[...] se plasmam finalidades ou projetos alheios, em cuja elaboração não intervém a consciência própria [...]” (p. 283). Já consciência *da* prática é a que se volta sobre si e sobre a atividade em que se forma. Esta abrange aquela, mas se distingue porque qualifica a consciência, a qual passa a *se saber*, passa à condição de autoconsciência. Com isso, o sujeito se abre à visão de totalidade e de contradição em que ele próprio se insere.

Vázquez (1977) também concebe o nível de manifestação da autoconsciência que denomina *práxis reflexiva*, a qual se associa à elevada consciência, à capacidade do sujeito situar-se sobre a sua condição particular na realidade, compreendendo-a numa visão total, e à possibilidade de orientar as suas ações para um objetivo mais geral. O autor considera que a *práxis* criadora se dá no plano da *práxis* reflexiva. Com isso, considera as conexões que os tipos de *práxis* estabelecem entre si, de modo que as classificações não funcionam em oposições, e, sim, como níveis diferentes⁵⁰.

⁵⁰ Vázquez (1977) conceitua também as *práxis*: espontânea, reiterativa, imitativa e burocratizada.

A *práxis* se origina e se desenvolve na vida cotidiana, ao mesmo tempo em que cria e desenvolve a cotidianidade, razão por que me pareceu pertinente avançar na apropriação desses conceitos.

Encontro em Heller (1970) a tese de que a vida cotidiana envolve o ser inteiro, que dela participa com todos os aspectos da sua individualidade. “Nela colocam-se em *funcionamento* todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias [...]”, o que, no entanto, não quer dizer que possa realizar-se de forma plena ou inteira (p. 17). A vida cotidiana é heterogênea, múltipla, constituída por partes orgânicas, como o trabalho, a vida privada, o lazer, os intercâmbios, etc., sendo que as significações atribuídas a cada momento modificam-se hierarquicamente, segundo as diferentes estruturas econômico-sociais. Heller (1970) também explica que o ser humano, ao nascer, já se insere na cotidianidade (absorve-a, assume-a), bem como aprende e exerce em grupo os elementos desta cotidianidade, o que lhe permite concluir que é, simultaneamente, ser *particular* e *genérico*. Na maioria das vezes, essa realidade não é percebida, porque, em geral, concentramos a atenção sobre uma única atividade e *suspendemos* outras, de forma a empregar nossa inteira individualidade na resolução de determinada tarefa imediata, pragmática, fragmentada, perdendo, com isso, a noção da totalidade do ser e da realidade. É por isso que a atividade cotidiana tende a não corresponder a uma *práxis* consciente.

Contudo, acreditando que “[...] todo homem pode ser completo, inclusive na cotidianidade [...]”, Heller (1970, p. 40), citando Goethe, remete a um conceito que chama de *condução da vida*, referindo-o como uma “individualidade consciente”. Esta condição se liga à relação consciente do indivíduo com o humano-genérico, possibilitando criar uma atitude que vai *ordenar* as várias atividades da vida, suscitando um “[...] *engagement* moral, de concepção do mundo, e uma aspiração à auto-realização e à autofruição da personalidade.” Porém, a autora adverte que esta é uma tendência de realização que apenas se converte em possibilidade social *universal* quando superada a alienação social. Ainda assim, acredita que é possível empenhar-se para sua manifestação, mesmo quando as condições gerais econômico-sociais não favoreçam. Para a autora, “Neste caso, a condução da vida torna-se *representativa*, [o que] significa um desafio à desumanização”; da mesma forma, a cotidianidade se converte num “[...] fenômeno nada cotidiano [...]”, pois o seu caráter representativo e excepcional provoca e “[...] *transforma a própria ordenação da cotidianidade* [...]” (HELLER, 1970, p. 41, grifos da autora). Em outras palavras, a *práxis* criativo-reflexiva é capaz de questionar os elementos de certa cotidianidade e buscar a sua superação.

3.4 A FACE *EDUCAÇÃO* NO/DO TRABALHO DOCENTE

É importante ressaltar, de início, o entendimento de que a educação - vista no plano da apreensão da sua função social, que implica na compreensão/mudança ou na conformação da realidade - define-se historicamente e sob o embate de interesses, às vezes diferentes, às vezes antagônicos. As múltiplas relações sociais são estabelecidas e reguladas pela sociabilidade Capitalista, tendendo a subordinar o processo educativo, tendo em vista a reprodução deste modelo social. Então, mesmo sendo uma forma específica de os seres relacionarem-se, a educação constitui uma prática social, que se define a partir *do* e *no* conjunto das relações sociais. Assim como o Capitalismo apresenta, no curso da história, formas distintas de organizar-se, realizando adaptações às suas necessidades de sustentação, também a educação vai-se modificando para atender a determinados interesses. Isso, porém, não representa que esteja submetida de forma absoluta ao sistema; existe uma subordinação relativa, sob constante ameaça, inclusive por considerar-se a *natureza* da educação (construída historicamente), que pretende o conhecimento, que almeja a verdade das coisas. Por isso, ao ameaçar confrontar as formas alienadoras de sociabilidade, *precisa* ser controlada. Educação e regulação social, assim, cruzam-se decisivamente e geram *idéias* as quais pretendem legitimar uma ordem social ou, ao contrário, promover tensões que visam superar a condição estabelecida.

Com base nesses pressupostos gerais, o presente item discute a Sociedade do Conhecimento; a educação como processo de humanização e conhecimento crítico; e a educação no *mundo* da Universidade.

A Sociedade do Conhecimento

As mutações em curso no Capitalismo remetem à chamada Sociedade do Conhecimento, que fundamenta e permite explicar a lógica da produtividade no trabalho docente, segundo os padrões que se desenvolvem na forma atual do referido sistema social. No limite, cumpre uma função ideológica (DUARTE, 2003), justificando as medidas econômicas dirigidas aos países em desenvolvimento, que se pautam, principalmente, na idéia de competitividade. Para tanto, dissemina-se a idéia de que a ciência e a tecnologia devem ser incorporadas ao processo produtivo como instrumentos fundamentais para impulsionar o

aumento da produção industrial, desencadeando, assim, uma revolução na base técnica desta produção, que permita maximizar os lucros ⁵¹.

Frigotto (1996) considera que a Sociedade do Conhecimento refere-se a uma readequação da Teoria do Capital Humano, alterando-lhe certos conceitos, mas sem mudar a natureza excludente das relações sociais, que está na base dessas ideologias. Explica que a Teoria do Capital Humano foi formulada no bojo das teorias do desenvolvimento nos centros mais avançados do Capitalismo monopolista, tendo se disseminado de forma rápida pelos países do Terceiro Mundo, e, no Brasil, no final da década de 1960 ⁵².

Entre 1970 e 1980, surgiram novas demandas para a economia e para a educação, apresentadas em documentos dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, CEPAL), anunciando os limites da Teoria do Capital Humano e redefinindo os seus fundamentos, com vistas à adaptação à chamada Terceira Revolução Industrial. O redimensionamento do sistema produtivo, que passou a operar pela elevação dos lucros e acentuada exclusão social, trouxe a preocupação em pensar a nova ordem sem comprometer a sua estabilidade. Isto remetia, novamente, às teorias do desenvolvimento humano, desta vez para cumprir o objetivo de imprimir novo padrão de formação ao trabalho, espalhando a idéia de oportunidade para quem desejasse *aprender a aprender*, o que pode ser interpretado no sentido de *cada um é responsável pelo seu sucesso e, igualmente, autor do seu fracasso*.

Conforme Miranda (1997), nessa pauta estão enlaçados o ajuste das economias; um paradigma de desenvolvimento ordenado mundialmente; os binômios “competitividade e sustentação social” e “crescimento econômico e equidade social”; a máxima de que indivíduos, setores, países devem tornar-se competitivos, adequando-se às exigências do mercado; o acesso aos *códigos da modernidade*, ligado a um padrão de conhecimento

⁵¹ Conforme Drucker (1993, não paginado), considerado referência da gestão moderna: “O conhecimento formal é visto tanto como o recurso-chave pessoal como o recurso-chave econômico. [...] E conhecimento nesta nova acepção é conhecimento como o meio de obter resultados sociais e econômicos.”

⁵² Frigotto (1996) explica que Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, na década de 1950, empenhara-se em descobrir o fator que seria capaz de explicar, para além do nível de tecnologia, de insumos de capital e de insumos de mão-de-obra, as variações de desenvolvimento e subdesenvolvimento entre países. Descobriu, então, o *fator H*, ou seja, uma “*quantidade* ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção.” (ibid., p. 41). O autor afirma que tal mito espalhou-se como fosse solução das desigualdades não só entre países, mas como entre indivíduos, *mostrando* que a saída era a equalização do acesso à escola e o investimento em educação, para preparar para o trabalho. Considera que seus frutos sejam a Reforma Universitária de 1968 e a LDB de 1971.

operativo, interativo, comunicativo, pragmático, global, não apenas cognitivo, mas também valorativo e formador de atitudes⁵³.

Em tal cenário, anuncia-se que a Universidade precisa renovar-se a galope, porque *detém* a produção da pesquisa e porque forma os cientistas ou os profissionais direcionados para o mercado. Em outras palavras, é detentora do corpo técnico e da matéria-prima que pode contribuir para reproduzir e acumular a riqueza. No Brasil, o fraco sistema de ciência e tecnologia privado e estatal fora da Universidade, conforme Almeida (2002), favorece que a pública se destaque na produção científica e, conseqüentemente, esteja no *olho do furacão*. Meneghini (1997 apud ALMEIDA, 2002) estima que essa instituição seja responsável por 75% da produção da pesquisa científico-tecnológica, as empresas, por 20%, e os institutos de pesquisa, por 5% - embora sejam números discutíveis, pois o conceito de pesquisa contém ambigüidades. Tal condição da Universidade no Brasil, aliada aos recursos insuficientes do fundo público e ao estímulo às parcerias com o setor privado, formam elos que se engrenam e se fortalecem, de forma que uma ponta justifica, explica e depende da outra.

Nesse liame, precisa considerar-se que é complexa e contraditória a orientação da produção do conhecimento na atualidade, conforme indicam estudiosos do assunto. Barros (2002), em seu estudo, cita que existem evidências empíricas para crer que há um conjunto de práticas emergentes relacionadas à produção do conhecimento em que a pesquisa passa a ser orientada pelo atendimento às demandas específicas, desenvolvendo-se num contexto de aplicação, de multidisciplinaridade, de heterogeneidade de atores e instituições (governos, Universidades, institutos de pesquisa, setor produtivo, organizações não-governamentais, etc.). Busca-se, assim, maior flexibilidade na constituição de grupos de pesquisa e maior possibilidade de captação de recursos, *desde que canalizados para determinados fins*. Nisso, a produção e apropriação do conhecimento são convergentes: somente os que tomam parte na produção estão aptos a compartilhar a sua apropriação; ou, como também acredita Dias Sobrinho (2005, p. 75), “[...] quem detém o conhecimento também tem o poder de criar e assegurar as normas e direitos que regem a posse, o valor e os usos desse capital [...]”, determinando o tipo de conhecimento que têm valor, para quem, onde, como e quando deve ser produzido e consumido.

A concepção do conhecimento como insumo (aquilo que contribui para o resultado de um produto), naturalmente, tem implicações epistemológicas para a própria ciência e para a

⁵³ Segundo Miranda (1997), esses são conteúdos presentes em documentos da CEPAL: “Transformación productiva com equidad”, 1990; “Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad”, 1992.

instituição produtora de ciência. Em se tratando da educação superior, ao subentender-se que tais instituições precisam dar respostas positivas e imediatas às demandas do mercado, adota-se lógica semelhante à que rege as relações econômicas. É possível, por exemplo, atentar aos termos *produções* e *produtos* referidos às atividades docentes, a que Machado e Bianchetti (2006, p. 43) aludem como “[...] noções de mercadoria, linha de produção fabril, deixando à vista a hegemonia cada vez mais intrusiva da economia de mercado no meio acadêmico, evidenciando a ‘influência métrica, quantitativista’ da avaliação da Capes.”

Sob um contexto de forte apelo ao vínculo com o setor produtivo e ao pragmatismo, o trabalho docente, nas Universidades (instituições que, pela própria caracterização feita na Lei nº 9.394/1996, realizam atividades de ensino, pesquisa, extensão), sinaliza intensificação de tarefas e mudanças. Nesse processo, exercem pressão os mecanismos de avaliação, que, não raro, associam-se ao pagamento de gratificações, financiamento de projetos de pesquisa e apoio de bolsistas de iniciação científica e outros condicionantes - todos definidos, sobretudo, com base no desempenho. Tais referências, de certo, alteram a realização da docência em diversos sentidos (dos fundamentos aos fazeres), impelem ao *produtivismo-consumismo acadêmico* e forjam aquilo que se tem chamado de espírito empreendedor.

Lopes (2006), nos resultados da sua tese sobre a produção do trabalho docente universitário, mostra que se instala, nas Universidades, como reflexo da lógica produtiva, um movimento rápido de mudanças no cotidiano do trabalhador, acirrando a competitividade e o individualismo nas relações. As múltiplas e novas dimensões que formatam esse trabalho, a seu ver, indicam: a ausência de uma rotina prescrita (o dia é marcado por atividades diferentes, horários diferentes e questões diferentes para serem resolvidas); não há uma separação clara entre espaço de trabalho e a casa (o tempo em casa não interrompe o processo de trabalho, ao contrário, ele é, naturalmente, ali absorvido); a pressão por produtividade leva a que haja um envolvimento em mais atividades do que é oficialmente cobrado. Nas palavras da autora: “Nenhum investimento contínuo e específico pode perdurar e a troca - intelectual e afetiva - fica, é claro, comprometida.”

Paradoxalmente, análises apontam para uma Sociedade do Conhecimento em que o conhecimento e o trabalho docente se ausentam, o que significa a gradativa supressão da discussão teórico-crítica do campo educacional, ao mesmo tempo em que a experiência imediata põe-se como conceito norteador (DUARTE, 2004; MORAES, 2001).

Isso significa que as *finalidades da educação*, com as perguntas norteadoras que compreende (o que é educar?; qual o seu sentido?; o que se pretende com a educação universitária?), tendem a aparecer como sombras, nos dias de hoje.

Educação como humanização e conhecimento crítico

Dado que os fins do trabalho docente ligam-se ao educar, a discussão da condição do trabalho precisa carregar o entendimento de educação. Pretendo destacar o tema *educação* não apenas como elemento da produção docente, mas também como elemento da autoconstrução do docente. Quero dizer, a *práxis* no trabalho docente se materializa pelo trabalho de conscientizar, o que é impossível de acontecer sem o ato consciente do docente. A consciência do educador (auto-educação) é, portanto, premissa para a realização do seu trabalho, segundo os fins educacionais analisados.

Para desenvolver o estudo, acolho, inicialmente, a idéia de trabalho educativo como o que

[...] produz, nos indivíduos singulares, a humanidade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada indivíduo singular se apropria da humanidade produzida histórica e coletivamente, quando o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessários à sua humanização. (DUARTE, 2003, p. 34)⁵⁴.

Tal compreensão conecta-se às considerações de Marx e Engels (2006, p. 77): “A história nada mais é do que a sucessão de diferentes gerações, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a ela transmitidas pelas gerações que antecederam.” Esmiuchando essa proposição, Duarte (2003) explica que estar no mundo, evoluir é *apropriar-se* do existente (do que foi *objetivado*, produzido), transformá-lo e construir novas relações. A apropriação individual é realizada a partir da síntese das atividades humanas, mediando a produção individual com a coletiva. Por isso, a formação do indivíduo, sendo um ato de apropriação do que existe no mundo, é uma *prática social e histórica*, que decorre do processo de objetivação e de apropriação, processo esse que resulta da sua integração com o *outro* e da sua relação com o mundo concreto. Produz-se, daí, a educação, que possui duas direções convergentes: em relação aos elementos culturais indispensáveis à humanização do *gênero humano* e em relação à humanização de cada *indivíduo*. A educação, pois, se origina e se define a partir de um processo concomitante de acumulação e de criação, do legado de gerações passadas e do que se renova e reconstrói, do que percorre a humanidade e do que se cria originalmente a partir de cada indivíduo singular.

⁵⁴ O autor explica que ampara seu conceito de trabalho educativo nas formulações de Dermeval Saviani, em “Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.”

Quero destacar, com isso, que a educação é concebida como um reconhecimento de si no outro, uma constituição humana que se *estende*, um *tornar-se*. Isto representa conceber o indivíduo como universal, livre, consciente, transcendente, pertencente ao gênero humano, em processo permanente de construção criativa - perspectivas que significam negar o individualismo, a desigualdade, a alienação. Educação, contudo, não supõe desligamento das condições produtivas, sendo desafiada a fazer mediação entre a formação para o trabalho e a profissão com o preparo dos indivíduos para a liberdade, a evolução intelectual, afetiva e social. Trata-se, ao cabo, de um instrumento social que abriga determinadas intenções e práticas, ajudando a forjar determinado ser e determinada realidade.

Ao derivar da soma de muitos esforços com vistas ao processo civilizatório, a educação tem por fim o usufruto e a transmissão do conhecimento, protagonizando a história de cada um e de todos, numa grande síntese.

Se o objetivo educacional do trabalho docente pressupõe uma perspectiva humanizadora, também se associa a outra qualidade: ao *conhecimento crítico*, algo que envolve também uma construção, conforme o que segue.

O indivíduo, para Kosik (2002), precisa envidar esforços para sair do *estado natural*, evoluir e conhecer a realidade como tal - e essa empreitada é realizada pelo conhecimento, um dos modos de apropriação do mundo pelo indivíduo. Mas o conhecimento não é contemplação, visto que só se realiza na medida em que a realidade é criada (*práxis*); da mesma forma, a explicação da realidade ocorre com base na ilustração das suas fases, seus momentos, seu movimento. Da imediaticidade e evidência das primeiras impressões, progride-se para a abstração, para o plano dos conceitos, da ciência, e se “[...] alcança um distanciamento conveniente e motivado, em cuja perspectiva as coisas e os acontecimentos se mostram de maneira adequada e isenta de falsificações [...]” (ibid., p. 28). Assim, partindo do movimento inicial, que capta as impressões iniciais e aparentes, passando por nova apreensão por meio de conceitos, retorna-se à realidade e constrói-se a síntese. Disso resulta uma edição *diferente* da realidade, refletindo a sua complexidade, diversidade e riqueza, agora sob o crivo da análise, da teoria, da crítica.

O processo de conhecer, dada a realidade marcada pelo modo de produção Capitalista (e seus componentes ideológicos), tende a estabelecer-se no que se apresenta à primeira vista, ou na aparência, na superficialidade, portanto, dissimulando, atenuando ou naturalizando as contradições da realidade, em outras palavras, inibindo o conhecimento crítico. Por isso,

[...] a captação da realidade por si só não assegura o seu real conhecimento, dado que este exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma

vez conhecida ela precisa ser explicada. É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria e, portanto, a transmissão dos conhecimentos clássicos entre as gerações, assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis entre os fenômenos, na base dos quais esta realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência. (DUARTE, 2004, p. 68).

Essas considerações presumem que há uma forma fenomênica (aparente) da realidade e uma existência real - não significando que sejam duas realidades, mas dois níveis diferentes (às vezes, contraditórios) de apreensão de uma única realidade. Diz Kosik (2002, p. 14, grifo do autor) que a forma aparente decorre da *práxis* fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho, na divisão da sociedade em classes, na qual se constitui não apenas o ambiente material em que estes vivem, como “[...] a atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada com o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move *naturalmente* e com que tem que se a vir na vida cotidiana.” Assim, prossegue, o complexo dos fenômenos que fazem parte da vida comum do indivíduo (com sua regularidade, imediatismo e evidência) penetra na consciência, formando o que chama de mundo da *pseudoconcreticidade*, da qual fazem parte a *práxis* fetichizada, o mundo das projeções e representações dos fenômenos, as formas ideologizadas, que operam, transmitindo algo que se supõe consistente, válido. Este é um mundo que o autor define como um claro-escuro, verdade-engano, duplo sentido, aparição da essência dos fenômenos e, ao mesmo tempo, o seu esconderijo - mundo que acaba construindo uma estrutura e ordem próprias, dando a impressão de ser o verdadeiro, o autêntico. No entanto, é uma impressão, até porque, na verdade, não existem dois mundos independentes (o aparente e o verdadeiro). Existe uma realidade objetiva e única, que possui uma essência e, ao mesmo tempo, uma manifestação capaz de lhe camuflar. “No mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como essência mesmo e a diferença entre o fenômeno e a essência *desaparece*” (p. 16), por isso, o real, às vezes, parece irreal, e vice-versa.

Dessa forma, porque a essência está encoberta, é necessário buscar o fundamento, o modo fundamental do existir. Parafraseando Marx, *se houvesse apreensão imediata das conexões, para que serviria a ciência?*; ou, ainda, *a ciência seria supérflua se a forma aparente e a essência das coisas coincidissem* (MARX, carta escrita em 1867 apud KOSIK, 2002, p. 17). É fazendo a distinção entre o mundo da aparência e o da realidade que este vai sendo desvendado, captado, compreendido, não os negando, mas, antes, distinguindo-os e esclarecendo-os.

O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência. (KOSIK, 2002, p.20).

Assim, conhecimento crítico quer significar o movimento de submeter coisas e idéias a um exame em que a sua forma e o seu exterior percam a fixidez, a naturalidade, a suposta originalidade, o pretendido caráter inato. É um processo que não se dá de uma vez, resultando do movimento de ir e vir e da conexão entre a teoria e a prática. É pertinente, igualmente, reiterar, na esteira do autor citado, que não existe uma realidade pronta a ser desvendada, como que se “rompendo um biombo” (conforme suas palavras). Da visão concreta da realidade participa o indivíduo como conhecedor e como criador da realidade. Nisso, não há uma verdade absoluta e pronta para ser referendada, pois o conhecimento envolve descobertas, a maioria das vezes, progressivas, evolutivas, o que requer esforços individuais e coletivos.

Conhecimento crítico, em síntese, pretende significar produção da consciência, no sentido da *práxis reflexiva e criativa*. Representa um modo de apropriação da realidade que a atravessa, explica e reconstrói.

E, porque esses princípios acontecem no mundo real, são impregnados pelas condições materiais, pelos condicionamentos sociais, motivo pelo qual sua sustentação e sua referência precisam ser explicadas pela história, mediadas com a realidade presente.

Educação no mundo da Universidade

A educação objetiva-se espontaneamente nas relações sociais, bem como de forma sistemática e intencional, o que é o caso da produção e veiculação do conhecimento que se realiza na Universidade. Quer dizer, esse é um dos espaços em que se pode realizar, difundir, aprofundar ou potencializar a educação. Aliás, nisso cabe evocar a LDB (Lei nº 9.394 de 1996, art. 43, alínea I), que nomeia, como uma das finalidades da educação superior, o “[...] desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.”

Feita a apreensão conceitual, busco inserir o tema no movimento da realidade. Disso trata Oliveira (2001), que discute a passagem histórica que alterou as finalidades da produção do conhecimento, o que ele designa como “[...] do campo do conhecer autônomo para o da dominação do conhecimento.” Afirma que o que favoreceu essa passagem foi a constituição

das especializações do conhecimento (no contexto do Iluminismo), desencadeada pela substituição da liberdade do conhecimento para a posse de poder a quem detinha os códigos de acesso a ele. Com isso, acirrou-se o deslocamento do *conhecimento desinteressado* (de longo alcance, universal, não particular) para o conhecimento pragmático, privado. Esse movimento também produziu a perda do espaço público, forjando a afirmação da individualidade. Desde então, uma nova síntese foi se constituindo, na qual o conhecimento “passa a ser capaz de moldar a própria reprodução da sociedade”, momento em que vai tornar-se uma *mercadoria*, “[...] e uma mercadoria só se reproduz pela mimese, pela sua homogeneidade; a mercadoria recusa a diferença, recusa o diverso, recusa o plural.” (p. 127). É o momento em que o capital se apossa *desse* conhecimento. Isso foi objetivado de uma forma específica, não como qualquer mercadoria, mas como *indústria cultural*, no que ocorreu outra mudança crucial relacionada ao sentido do conhecimento, que passou a representar *informação*, provocando perda do sentido radical, da interlocução, do convívio. *Tudo* é transformado em informação, operando-se uma “[...] intoxicação de informações sem paralelo [...]”, afirma o autor. Por isso, não há mais conhecimento, há *comunicação*.

Esta é a indústria cultural como movimento mimético que repete, repete, repete e não aprofunda em nada o conhecimento. Este movimento do real nos escapa sob toneladas de informações. No momento em que a transformação do conhecimento – na verdade seu simulacro – se reduz à informação, o que acontece com o intelectual? E, na outra ponta, o que acontece como o espaço público? O intelectual deixou de ser intelectual; é um comunicador. (OLIVEIRA, 2001, p. 128).

Oliveira (2001), nessa breve síntese, mostra que o esvaecer da crítica e a disseminação do conhecimento operacional, pragmático e privado, ambos ressaltados na atualidade, possuem raiz histórica.

Pode-se dizer que a Universidade moderna contribuiu para legitimar tal processo, acompanhando as transformações sociais realizadas desde a Revolução Francesa e a Revolução Industrial, que passaram a exigir conhecimentos úteis e de aplicação imediata. Isso foi sendo implantado por meio da preparação para o exercício profissional, da inserção da ciência no currículo, da produção da pesquisa e da técnica. Mudanças dessa ordem foram acompanhadas pela ampliação do acesso, implicando no fenômeno da massificação e do oferecimento do ensino por empresários. Como seria de esperar, no processo, foram afetadas as estruturas e o próprio sentido da instituição universitária.

Dias Sobrinho (2005, p. 69) considera que, desde a segunda metade do século XX, o mito da utopia social que a educação superior acalentava, foi cedendo lugar ao da sua função econômica.

Atualmente, a principal demanda feita às instituições educativas é que estejam a serviço das indústrias, dos mercados, das necessidades laborais. Essas demandas, em geral, deixaram de privilegiar a visão de longo prazo. Importantes passaram a ser a formação pragmática, o conhecimento útil, a capacitação de oferecer respostas imediatas às necessidades do momento, para satisfação do indivíduo e das empresas. (DIAS SOBRINHO, 2005, p. 68-69).

Não obstante, a heterogeneidade institucional e os diversos interesses que cobre levam a que também esteja presente a idéia de que “[...] uma das contribuições mais preciosas do mundo universitário para a vida de nossas sociedades é que ele é um dos únicos espaços sociais que funcionam com a compreensão radical das coisas e da busca da verdade.” (BRETON, 2003, p. 23 apud DIAS SOBRINHO, 2005, p. 127). Essa característica pode ser indutora de reações, do improvável, do imprevisto, das mudanças.

Segundo Mészáros (2005), a educação formal teve o propósito, de modo especial nos últimos 150 anos, de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, bem como de transmitir um quadro de valores que legitima estes interesses. Fundamentalmente, afirma, uma das suas funções centrais tem sido produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz. Por isso, há necessidade de que se contrarie radicalmente esta lógica, não se limitando apenas à sua negação, mas encaminhando a sua superação, ou seja, a tarefa da transformação da educação é a da transformação das estruturas da sociedade, sem que ambas se oponham ou se coloquem uma à frente da outra. “O papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 65, grifos do autor).

Dessas considerações, apreende-se o movimento contraditório da educação: o papel de sujeição que é imputado a ela, em contraposição à sua potencialidade libertadora.

A fim de que o trabalho docente seja observado do ponto de vista dos objetivos a que se destina, a *Sociedade do Conhecimento* e a *educação como humanização e crítica*, contrapondo-se, evidenciam as impulsões que se mesclam no trabalho docente e as potencialidades que o movem ou podem vir a mover.

4 TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UFMT: resultados da pesquisa

Observemos a coisa mais de perto.

Karl Marx

No presente capítulo, apresento os principais resultados da pesquisa, seguidos da análise. Num primeiro momento (4.1), explicito como as políticas da educação superior manifestaram-se na UFMT. Posteriormente (4.2), apresento as entrevistas realizadas com os docentes dos Programas de Pós-Graduação da UFMT, organizadas segundo as categorias definidas.

4.1 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SUA EXPRESSÃO NA UFMT

Em itens anteriores, já havia apresentado documentos de abrangência nacional que compõem as políticas da educação superior, como os relacionados à legislação (1.4) e o PNPG 2005-2010 (2.2). Neste item, complementando o caminho já iniciado, detenho-me naquilo que teve repercussão específica na UFMT. Isto quer dizer que as políticas da educação superior são aqui consideradas do ponto de vista da avaliação dos Programas de Pós-Graduação da UFMT selecionados na tese (4.1.1); e do PDI da UFMT e das Resoluções aprovadas pela instituição (4.1.2).

4.1.1 Avaliação dos Programas de Pós-Graduação na UFMT: uma visão da produção docente

Cabe reforçar, inicialmente, que a avaliação na Pós-Graduação é compreendida como parte integrante da política educacional mais ampla, traçada em nível do país, que, por sua vez, dá sinais de refletir os rumos da política internacional.

Importa também esclarecer que não há pretensão de avaliar os Programas de Pós-Graduação, mas refletir sobre a lógica que preside a avaliação ou que está subjacente ao seu formato, bem como sobre as conformações que produz no trabalho docente, em face das suas características.

Na pesquisa sobre a avaliação dos Programas, os dados obtidos foram, acentuadamente, quantitativos, inclusive porque tiveram como fonte o Coleta Capes, sistema de avaliação que privilegia este tipo de indicadores. Por isso, cabe uma explicação inicial. Com base em Pinto (1979), penso que no uso do tratamento estatístico, segundo a perspectiva dialética, é necessário levar em consideração os seus limites, o que pressupõe que: a) fora do conjunto das circunstâncias em que se procede a constatação, não é possível estabelecer correlações entre causa e efeito. Isto quer dizer que o dado não pode ser pensado, desprezando-se o meio social que o produz e no qual ele repercute; b) as relações sociais têm complexidades que a estatística, em si, não pode alcançar; c) a *verdade estatística* encontra seu fundamento último na realidade de indivíduos ou grupos singulares, mas, como estes se relacionam com o universo dos outros indivíduos e grupos, compondo uma totalidade única,

[...] aqueles dados deixam de significar apenas o que são para se tornarem uma classe representativa de uma totalidade que os incorpora e neles de alguma maneira se espelha. Daí a legitimidade dos métodos estatísticos, mas igualmente a sua limitação e os problemas lógicos que levanta. [Por exemplo] O censo demográfico, quantitativo ou qualitativo, de um país, é imediatamente válido para tal país, e imediatamente válido para a totalidade dos habitantes do globo. (PINTO, 1979, p. 400).

Assim, uma pequena amostra, ao cabo, pode ser representativa do todo, considerando a rede de relações e mediações entre o singular e o universal, entendimento que autoriza a fazer inferências, extrapolações, projeções. Trata-se, portanto, de não pensar na existência de “coisas singulares isoladas” ou de “totalidades absolutas” (conforme expressões de Pinto), afinal:

em qualquer coletivo se trava uma rede de relações contraditórias, as que o ligam, por um lado ao todo de que faz parte, e do qual funciona como amostra; e, por outro lado, as que o ligam aos seus elementos e cujo conhecimento exprime mediante valores médios e expectativas probabilísticas. (PINTO, 1979, p. 406).

Os indicadores foram obtidos no portal da Capes a partir do campo “**Avaliação**”, que deu acesso a “**Critérios de Avaliação**” e a “**Cursos Recomendados e Reconhecidos**”. Em “**Critérios de Avaliação**”, a Capes demonstrava os quesitos de avaliação e os pesos que lhe eram atribuídos, por área e por triênio (1998-2000; 2001-2003; 2004-2006). Em “**Cursos Recomendados e Reconhecidos**”, tive acesso aos respectivos Programas (Educação, Agricultura Tropical e Ecologia e Conservação da Biodiversidade), podendo, ali, observar a “**Ficha de Avaliação**” e o “**Caderno de Indicadores**”, onde constavam os quesitos e os

resultados da avaliação dos respectivos Programas. Isso representou percorrer o seguinte caminho:

- Capes - Avaliação - 1) Critérios de Avaliação {quesitos, itens e pesos por área e triênio}
 2) Cursos Reconhec. Recom. - a) Ficha Avaliação {Programas}
 b) Caderno Indicadores {Programas}

Critérios de avaliação por área: o ponto de partida

Os **critérios de avaliação** foram definidos pelas áreas a que se vinculavam os Programas, bem como pelo Conselho Técnico Consultivo da Capes (CTC). Na ficha correspondente, eram detalhados os quesitos de avaliação e os seus respectivos itens e pesos. As informações ali anunciadas constituíram o ponto de partida da pesquisa junto ao portal da Capes. O primeiro alvo foram as áreas dos Programas selecionados na tese, considerando os registros do período que a Capes disponibilizou para consulta, ou seja, as avaliações dos triênios **1998-2000; 2001-2003; 2004-2006**. Minha intenção, nesse primeiro momento, foi comparar possíveis variações em relação aos quesitos e aos seus pesos, nos referidos triênios.

Comparando os 2 primeiros triênios com o último, observei variação na designação e no número de quesitos. No primeiro e segundo triênio, existiam 7 quesitos, passando para 5 no último. Nesse, foi introduzido o quesito “Inserção social”, eliminando-se (ou melhor, remanejando-se) “Atividade de pesquisa”, “Atividade de Formação” e “Teses e dissertações”.

Resultou que, no último triênio (2004-2006), os quesitos de avaliação eram os seguintes: ***Proposta do Programa; Corpo docente; Corpo discente; Produção intelectual; Inserção do Programa.***

Tendo em vista os objetivos da tese, entre os quesitos acima, destaquei apenas 2, presentes nas avaliações dos 3 períodos abrangidos na tese, ou seja, ***Corpo docente e Produção intelectual.*** Importante destacar que, no triênio 2004-2006, juntos, eles foram responsáveis por 60% do peso na avaliação.

Na tabela seguinte, mostro o peso que cada área atribuía a esses quesitos e como foi a sua evolução nos triênios considerados na tese.

Tabela 1 - Quesitos e pesos da avaliação dos Programas de Pós-Graduação, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente Triênios 1998 - 2000; 2001 - 2003; 2004 - 2006

Programa	Triênio, quesito, peso					
	1998-2000		2001-2003		2004-2006	
	Quesito	Peso	Quesito	Peso	Quesito	Peso
Educação	Corpo docente	15%	Corpo docente	15%	Corpo docente	30%
	Produção intelectual	20%	Produção intelectual	20%	Produção intelectual	30%
Ciências Agrárias	Corpo docente	20%	Corpo docente	20%	Corpo docente	30%
	Produção intelectual	25%	Produção intelectual	25%	Produção intelectual	30%
Ecologia e Meio Ambiente	Corpo docente	20%	Corpo docente	20%	Corpo docente	25%
	Produção intelectual	30%	Produção intelectual	30%	Produção intelectual	35%

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007. Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (item “Critérios de Avaliação”).

É possível notar que as alterações no peso dos referidos quesitos ocorreram apenas no último triênio, tendo crescido em todos os Programas, conforme:

- **Educação:** *Corpo docente* (de 15% para 30%); *Produção intelectual* (de 20% para 30%). Nessa área, como se vê, a mudança nos números foi maior;
- **Ciências Agrárias:** *Corpo docente* (de 20% para 30%); *Produção intelectual* (de 25% para 30%);
- **Ecologia e Meio Ambiente:** *Corpo docente* (de 20% para 25%); *Produção intelectual* (de 30% para 35%).

Tem-se, pois, uma demonstração do crescimento da valorização atribuída aos referidos quesitos, o que significa maior responsabilidade sobre o docente (e sua produção) nos destino do Programa.

Considerarei pertinente aprofundar o conteúdo dos quesitos então destacados (*Corpo docente* e *Produção intelectual*), detalhando os itens que os explicitam, bem como o peso a eles atribuído, a fim de verificar o grau de importância determinado pelas áreas. Para essa tarefa, tomei apenas o triênio **2004-2006**.

Começando pelo quesito *Corpo docente*, vejo que, em todas as áreas (ressalvadas pequenas diferenças na designação), eram considerados os seguintes itens: *Formação:*

titulação, diversificação na origem de formação, aprimoramento e experiência; Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do Programa; Perfil, compatibilidade e integração do corpo permanente com a proposta do Programa; Atividade docente e distribuição de carga letiva entre os docentes permanentes; Participação dos docentes nas atividades de ensino e pesquisa na Graduação; e Participação dos docentes em pesquisa e desenvolvimento de projetos.

A tabela seguinte mostra esses itens e os respectivos pesos, segundo registrava cada uma das áreas dos Programas selecionados.

Tabela 2 - Itens e pesos do quesito *Corpo docente* dos Programas de Pós-Graduação, segundo áreas Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente Triênio 2004 - 2006

Programa	Educação	Ciências Agrárias	Ecologia e Meio Ambiente
Item	Peso	Peso	Peso
Formação (titulação, diversidade, aprimoramento, experiência)	15%	10%	10%
Adequação e dedicação (ensino, pesquisa, orientação)	20%	20%	20%
Perfil e integração com a proposta do Programa	15%	15%	20%
Atividade docente: distribuição da carga letiva	10%	20%	20%
Atividades na Graduação	10%	15%	20%
Pesquisa e projetos	15%	20%	10%
Inserção acadêmica e maturidade do corpo docente	15%	-	-

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007. Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (em: “Critérios de Avaliação”).

Dos itens que integram o quesito *Corpo docente* pode-se dizer que se destaca *Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa e orientação do Programa*, visto que, na Educação, obteve maior peso (20%) e, nas demais áreas, constou entre os de maior peso (20%). A área da Educação assim define os parâmetros do referido item:

Verificar se o programa tem uma base sólida, considerando o seu núcleo de professores permanentes, analisando se as principais atividades - docência, orientação e pesquisa - estão sob responsabilidade desse núcleo. Analisar se o corpo docente permanente tem se mantido estável, identificando eventuais oscilações em

sua composição e nível de qualificação que possam expressar queda da qualidade da equipe. Verificar se o número de docentes permanentes está adequado às dimensões do corpo docente. (CAPES, Avaliação Educação, triênio 2004-2006).

É interessante observar a ênfase atribuída aos *docentes permanentes*, termo que aparece em 3 dos itens, entre os quais o que acabei de destacar. De fato, como na seqüência evidencio melhor, uma vez enquadrado como *permanente*, o docente passa a ser o maior responsável pelos destinos do Programa, segundo a avaliação da Capes. O professor permanente é aquele que compõe o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos Programas, sendo responsável

[...] pelas disciplinas básicas e específicas constitutivas da estrutura curricular, pelas orientações, pesquisa e produção acadêmica, ou seja, pela definição e consolidação da proposta do Programa, das linhas e dos projetos de pesquisa. Todos devem ser responsáveis ou estar inseridos em projetos de pesquisa. (CAPES, Relatório Anual. Avaliação Continuada Educação, 2006, p.18).

Pude também observar que, na avaliação da área de Educação, é enfatizado o termo *Inserção*, visto que aparece em dois momentos: como parte do quesito *Corpo docente* e como quesito geral da avaliação do Programa (*Inserção social*), sendo, esse, introduzido na avaliação do último triênio, nas 3 áreas. Apesar de reconhecer o mérito da sua adoção, não se pode deixar de admiti-lo como um acréscimo à pressão sobre o docente, personagem decisivo do processo de avaliação.

O passo seguinte foi verificar o quesito ***Produção intelectual***. Ressalvadas as pequenas diferenças entre as áreas, o mesmo abrangia os seguintes itens: *Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente do Programa; Outras produções consideradas relevantes (produção técnica, patentes, produtos, etc.); Número de publicações por docentes permanentes do Programa; Qualidade e visibilidade da produção; Publicação qualificada por docente permanente.*

Na tabela que segue, examino, em cada área, os itens mencionados, bem como os seus respectivos pesos, ainda conforme o triênio **2004-2006**.

**Tabela 3 - Itens e pesos do quesito *Produção intelectual*, segundo áreas
Educação, Ciências Agrárias e Ecologia e Meio Ambiente
Triênio 2004 - 2006**

Programa	Educação	Ciências Agrárias	Ecologia Meio Amb.
Item	Peso	Peso	Peso
Distribuição da publicação qualificada em relação ao corpo docente do Programa	30%	15%	40%
Outras publicações relevantes	20%	15%	20%
Número de publicação por docente permanente	-	40%	-
Qualidade e visibilidade da produção	-	30%	-
Publicação qualificada por docente permanente	50%	-	40%

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007. Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes (em: “Critérios de Avaliação”).

Na Educação, pode observar que, entre os itens que apareceram com maior peso, destacou-se *Publicações qualificadas do Programa por docente permanente* (50%). Nas Ciências Agrárias, o mais valorizado foi *Número de publicação por docente permanente* (40%), enquanto que, na área de Ecologia e Meio Ambiente, foram *Distribuição da publicação qualificada em relação ao corpo docente do Programa* (40%) e *Publicação qualificada por docente permanente* (40%). Como se vê, o docente permanente reaparece como figura central, agora no contexto das publicações, dando-se ênfase às qualificadas.

O termo *qualificada* remete ao **Sistema Qualis**, que distingue e classifica as publicações dos docentes. Este sistema foi implantado em 1998, como parte do projeto de informatização da Capes. É elaborado por Comissões de Consultores sob a coordenação dos representantes de área dos Programas, podendo existir um Qualis para cada área ou grande área. A classificação dos veículos de divulgação (periódicos, anais, jornais, revistas) é feita:

- quanto à qualidade do veículo: A (alta), B (média), C (baixa);
- quanto ao âmbito de circulação: 1 (internacional), 2 (nacional), 3 (local).

A fim de ilustrar o grau de hierarquização atribuído à divulgação, abro uma *janela* na exposição, que focaliza os itens da avaliação nas 3 áreas, para apresentar a tabela seguinte, que mostra a classificação da **produção bibliográfica na área da Educação**, considerando o

triênio 2004-2006. Percebo que a hierarquização estava presente em todos os tipos de produção, sendo mais valorizados *Artigo em Periódico* (Internacional A) e *Livro* (Grupo A).

**Tabela 4 - Produção bibliográfica: classificação e valor.
Área de Educação. Triênio 2004 – 2006**

Tipo de produção	Classificação	Valor
Artigo em Periódico	Internacional A	14
	Internacional B	11
	Internacional C	8
	Nacional A	12
	Nacional B	9
	Nacional C	6
	Local A	5
	Local B	3
	Local C	2
Livro	Grupo A	16
	Grupo B	13
	Grupo C	4
Capítulo de Livro	Grupo A	9
	Grupo B	7
	Grupo C	3
Resenha		5
Reedições	Metade do valor correspondente	

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 25/08/2007. “Avaliação”, “Cursos recomendados e reconhecidos”, “Ficha de avaliação”, “Produção intelectual” (item 1-Publicações). Baseado na tabela 6 da Avaliação (“Cálculo da Média Ponderada da Produção Bibliográfica”).

Prosseguindo na perspectiva de mostrar a valorização atribuída ao item *Produção bibliográfica*, retrato a **Ficha de Avaliação do Programa**, que incluía as “Recomendações da Comissão ao Programa”. Trechos das recomendações das Comissões de Avaliação dos Programas, por cada Programa, são a seguir mostrados:

- Educação: [necessidade de] “ampliar a produção bibliográfica qualificada do corpo docente permanente, em veículos de circulação nacional e internacional”;
- Ecologia: “espera-se no futuro uma distribuição mais equilibrada da produção qualificada do corpo de docentes permanentes”;
- Agricultura: [necessidade de] “redimensionar o número de docentes e incrementar a produção bibliográfica”.

Segundo as Comissões de Avaliação, o ponto crucial para a recuperação dos Programas centrava-se na *produção*. A recomendação da Comissão de área do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Conservação da Biodiversidade, no item “Apreciação”, foi ilustrativa: “há importantes aspectos que limitam a progressão de nível do Programa. Destes, a produção científica continua sendo a principal.” Isso se torna mais contundente ao lembrar que, na ocasião, 2 Programas registravam o conceito 4 e 1 Programa o conceito 3; portanto, no limite ou próximo do limite do credenciamento.

Critérios para a atribuição dos conceitos 6 e 7 nas áreas

Considerei pertinente focar os critérios de avaliação em relação à avaliação de Programas que pleiteiam os conceitos 6 e 7, porque permitem identificar a atribuição de valor para atingir a “liderança nacional”, a “alta qualificação e desempenho” - conforme expressões usadas na Ficha da área de Educação. Quer dizer, chegar a esse nível é o objetivo, a meta, o sonho de todos os Programas. Os critérios indicados pelas áreas para tal alcance são a seguir apresentados.

Na área da **Educação**, os Programas que atingirem critérios determinados (por exemplo, “muito bom” nos 5 quesitos exigidos na avaliação), necessitam submeter-se à nova avaliação. Nessa fase, submetem-se à apreciação de 3 itens, dos quais destaco o primeiro, pela relação que tem com a tese e por apresentar o maior peso frente aos demais (60%). O item é *Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos*. Os seguintes indicadores balizavam esse item: *Publicações e Inserção do Programa*. Em *Publicações*, considerava-se “publicações dos docentes permanentes em periódicos qualificados internacionais, livros e capítulos publicados no exterior em editoras qualificadas e livros nacionais de alta qualidade que ofereçam uma contribuição significativa para o conhecimento da Área”. Em *Inserção do Programa*, eram computados os “indicadores de produção internacional do Programa”, ou seja, aquilo que se relacionava à participação em corpo editorial, promoção e participação em eventos, captação de financiamento e dotações, estágio, bolsa, pesquisas, intercâmbio, entre outros aspectos.

Na área da **Ecologia e Meio Ambiente**, os Programas passíveis de serem contemplados com os conceitos 6 e 7 precisariam, preliminarmente, alcançar o conceito 5 nos quesitos da avaliação, além de apresentar “diferenciais de alta qualificação e desempenho e de forte liderança nacional”. Entre os aspectos que norteavam o citado *diferencial*, constava “o nível

de qualificação, de produção e de desempenho”, o qual “deve ser equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos”. Dessa forma, tendo, inicialmente, atingido o conceito 5 nos quesitos, caberia, ainda:

- para obter o conceito 6: apresentar, no mínimo, 8 docentes permanentes com 3 publicações Qualis A no triênio;
- para obter o conceito 7: apresentar 50% dos docentes permanentes ou, no mínimo, 10 docentes permanentes (para Programas com menos de 20 docentes permanentes) com 4 ou mais publicações Qualis A no triênio.

Por fim, na área das **Ciências Agrárias**, entre os 3 critérios diferenciais de qualificação para atingir os conceitos 6 e 7, destacava-se, com peso de 70%, o item *Nível de qualificação, de produção e de desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na formação de recursos humanos*. Nesse, deveria ser considerado se “o Programa apresenta qualidade equivalente ao dos centros de excelência internacional por meio de sua presença internacional relevante e de impacto, tanto na produção científica como na participação em convênios, equipes de projetos, etc.”

Feita a síntese dos critérios para a atribuição dos conceitos 6 e 7 nas 3 áreas, observo que o chamado nível de *excelência* dos Programas, claramente, enfatiza a *produção qualificada*, bem como a referência a centros e a produção internacional. Em outras palavras, para que os Programas atinjam os níveis mais altos da avaliação, os seus docentes precisavam ter em mira, principalmente, as publicações no exterior e a participações em fóruns internacionais. Por efeito, do exterior espera-se que se constituam redes, intercâmbios, trocas.

Esses são motivos para estar atento aos rumos e significados da internacionalização da educação superior e analisar as tendências e forças envolvidas nesse complexo ambiente. Observando os critérios pautados na avaliação de Programas, parece não ser descabido afirmar que a referência da *boa* produção está *lá fora*, ou na capacidade de interagir e integrar-se com o *de fora*.

Nesse sentido, pode ser bem vinda uma pausa na apreciação dos dados da avaliação para fazer uma citação acerca do *fenômeno da internacionalização*, na qual a idéia de “seleção dos melhores” é a tônica. É ao que remete Marcovitch (2008), que, no seu texto, põe a expectativa de que as grandes Universidades brasileiras integrem-se ao seletivo grupo das cem melhores do mundo, identificadas pelo Academic Ranking of World Universities, seguindo o que seria uma tendência adotada no “mundo desenvolvido”. Segundo afirma, a tendência de internacionalização também implica na expansão das melhores instituições mundo afora. Ser

melhor, no caso, compreende fatores como “concentração de talentos, destaque mundial em pesquisa, fluxos financeiros previsíveis e elevada capacidade de articulação com a sociedade” (ibid.)⁵⁵. Evidências da inserção do Brasil nesse cenário é a apologia feita, freqüentemente, na imprensa acerca do crescimento da produção científica no país, anunciando que o Brasil está na 15ª colocação no ranking, respondendo por 2,02% dos artigos publicados em 2007 no mundo (o que supera países como Suíça e Suécia), e em 25º lugar no quesito que mede a porcentagem de citações (BRASIL É ..., 2008).

Ao que parece, não obstante aos tratados e às relações de cooperação, que promovem associações solidárias entre países e instituições, prevalece uma lógica competitiva, que possui um caráter mundial, na qual se insere o traçado da avaliação dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, pelos sinais que se mostram.

Produção docente nos Programas: examinando mais de perto os indicadores

Os indicadores referentes à *produção docente* não representam algo novo na avaliação da Pós-Graduação, mas, desde as mudanças do biênio 1996/1997, tornaram-se centrais (conforme aponta a literatura). Aliás, a sua ascendência, no último triênio, foi visível, como antes mostrado. Não há como desconsiderar os seus efeitos sobre o ritmo do trabalho docente, imposto pelo imperativo de manter alta e constante a produção, em termos quantitativos, bem como, não menos importante, em termos da luta para ser aceita, o que se define pelo *onde* publicar. Isto traz conseqüências de diversas ordens, como o aumento do estresse que se acomete sobre o docente, visto que *precisa* publicar, mas *precisa* publicar nos canais valorizados pela avaliação.

A propósito do afã por publicação que regula os diversos modelos de avaliação docente, Evangelista (2002), expõe, por figura de linguagem, os estágios porque passou (no caso, em relação à avaliação da GED): *publicar ou morrer, morrer por publicar, morrer para publicar, morrer se publicar, morrer se não publicar, publicar apesar de morrer, publicar para*

⁵⁵ Também pode se citado o ranking da Shanghai Jiao Tong University, considerado um dos mais importantes na área acadêmica, no momento. O ranking de 2008 analisou 12 mil instituições acadêmicas no mundo. A lista leva em conta indicadores da performance acadêmica (corpo discente e professores), considerados os estudos e os docentes que receberam prêmio Nobel, medalhas em seu campo de atuação, os pesquisadores citados em seu meio e com publicações em revistas científicas (BRASIL TEM..., 2008).

morrer. Então, desolada, mas apelando ao bom senso, afirma que buscou a forma final do bordão: *publicar, mas sem morrer*.

Por considerar válido acumular informações acerca da *produção docente*, segundo a avaliação dos Programas, destaquei itens relacionados aos indicadores das atividades docentes desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação selecionados na tese. Esses dados foram obtidos no portal da Capes, acessando os campos “**Cursos Reconhecidos e Recomendados**”/“**Caderno de Indicadores**”/“**Programas**”. Ali, oferecia-se uma visão ampliada da produção de cada Programa, por discriminar as atividades realizadas, segundo a quantidade, a carga horária e/ou os docentes envolvidos.

Para mostrar a evolução das atividades docentes dentro de certo período, os dados colhidos reportaram aos anos-base **2000** e **2006**, por serem os que encerravam, respectivamente, a avaliação anual do primeiro triênio (1998-2000) e do último triênio (2004-2006). A intenção foi verificar a evolução de certas atividades desenvolvidas nos Programas, na perspectiva temporal mais abrangente possível. As atividades privilegiadas relacionaram-se à *formação* e às *publicações* dos docentes permanentes. É preciso esclarecer que certas atividades desenvolvidas nos Programas não foram consideradas. Por exemplo, desconsidere as de pesquisa, tendo em vista que (conforme informação prestada por ex-coordenadores de Programas) os critérios acerca do que definia um projeto de pesquisa foram reformulados no último triênio, o que alterou, substancialmente, o resultado final. Desconsidere também as atividades discentes, por não serem de interesse direto da tese, ainda que se deva levar em consideração que essas se vinculam ao trabalho docente, são por ele acompanhadas e, inclusive, impulsionadas.

Antes da exposição, cabe explicar o termo *NRD6*, que aparece na tabela seguinte. Conforme explicam Kuenzer e Moraes (2005), refere-se aos “docentes servidores públicos ou os com vínculo CLT, mais de nove meses no Programa, com carga horária na instituição maior ou igual a 30 horas e dedicação ao Programas de pelo menos 30% desta carga horária”. Eles deveriam compor o núcleo articulador do conjunto das atividades fundamentais dos Cursos. Em 2004, a Capes substituiu esta terminologia por *docente do núcleo permanente*, conforme a Portaria Capes nº 68 de 03/08/2004.

A seguir, então, apresento a soma das atividades docentes nos Programas de Pós-Graduação, considerando o que se relacionava à formação e às publicações.

**Tabela 5 - Atividades docentes dos Programas de Pós-Graduação
Educação, Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade
Anos-base: 2000/2006**

Item da Avaliação	Educação		Agricultura Tropical		Ecologia e Conservação da Biodiversidade	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006
Corpo docente	Total: 30 NRD6: 14	Total: 39 DP: 32	Total: 17 NRD6: 17	Total: 28 DP: 22	Total: 19 NRD6: 16	Total: 21 DP: 15
Atividades formação: Ch. total (PG + Gr.) (total de docentes)	3.266,0	6.265,0	4.360,0	5.370,0	4.155,0	4.038,0
Atividades formação: Ch. PG e Graduação (total de docentes)	PG: 455,0 Gr: 2.811,0	PG: 1.650,0 Gr: 4.615,0	PG: 880,0 Gr: 3.480,0	PG: 1.390,0 Gr: 3.980,0	PG: 645,0 Gr: 3.510,0	PG: 705,0 Gr: 3.333,0
Atividades formação: aluno por orientador PG e Graduação (DP/NRD6)	PG: 83 Gr: 50	PG: 123 Gr.: 55	PG: 55 Gr: 66	PG: 46 Gr: 93	PG: 26 Gr.: 102	PG: 42 Gr: 75
Total de publicações (DP/NRD6)	159	414	102	133	64	100

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2008 e 04/06/2008. "Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes". "Caderno de Indicadores (item "PR"- Programa). Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes.

Observei, inicialmente, que, comparando os anos 2000 e 2006, aumentou o número de docentes em todos os Programas, da mesma forma que aumentou o número de docentes permanentes (exceto em Ecologia), o que não permite uma comparação linear entre os 2 anos considerados, no que se refere aos indicadores das atividades docentes.

Atentando a essa ressalva, analisei os resultados de cada item, não em termos absolutos, mas como representações de tendências, conforme a seguir:

- *Atividades de formação* (carga horária total, somada a Pós-Graduação e a Graduação): comparando os dados do primeiro e do último ano dos triênios, na Educação e na Agricultura Tropical, as atividades de formação tiveram aumento na carga horária docente, o que não se mostrou na Ecologia. Impressiona que na Educação a carga horária, praticamente, dobrou;
- *Atividades de formação* (separadas a carga horária na Pós-Graduação e na Graduação): discriminada a carga horária docente por nível de ensino, percebo que, em todos os Programas, aumentou o tempo dedicado à Pós-Graduação, sobretudo na Educação e na Agricultura Tropical. Na Graduação, também houve aumento da carga horária docente nestes 2 Programas; contudo, na Ecologia, verifico certa redução. Nos 3 Programas, se comparado o crescimento da carga horária entre os dois níveis de ensino, a Pós-Graduação destacava-se;

- *Atividades de formação* (aluno por orientador na Pós-Graduação e na Graduação): considerando apenas os docentes permanentes (ou NRD6), na Educação, em 2006, as atividades de orientação cresceram nos dois níveis de ensino, mas foi maior na Pós-Graduação. Na Ecologia, a orientação concentrou-se na Pós-Graduação e caiu na Graduação. Na Agricultura Tropical, houve um movimento ao contrário, de forma que a orientação na Graduação foi o destaque;
- *Total de publicações* (docentes permanentes ou NRD6): é substancial o crescimento das publicações dos professores permanentes em todos os Programas, notadamente, na Educação.

Prosseguindo, no campo “**Cursos Reconhecidos e Recomendados**”/“**Caderno de Indicadores**”/“**Programa**”, detive-me na “**Produção bibliográfica**”, que mostrava a qualificação da produção. Qualificação, neste caso, significa dizer a classificação dos veículos de publicação (A; B; C), em combinação com os quesitos (Internacional – I; Nacional – N; Local – L).

Da mesma forma que antes, organizei os dados dos 3 Programas de acordo com os anos-base **2000** e **2006**, os anos finais do primeiro e do último triênio.

Assim:

Tabela 6 - Produção Bibliográfica - Qualificação das Publicações dos Programas de Pós-Graduação Educação, Agricultura Tropical, Ecologia e Cons. da Biodiversidade. Anos-base: 2000/2006

Classificação	Educação		Agricultura Tropical		Ecologia e Conservação da Biodiversidade	
	2000	2006	2000	2006	2000	2006
A	Não informado	I: 3 N: 2 L: 0	I: 0 N:6 L:0	I: 12 N: 10 L: 0	I: 0 N: 1 L: 0	I: 16 N: 6 L: 0
B	Não informado	I: 0 N: 3 L:2	I: 0 N: 1 L: 0	I: 0 N:2 L: 0	I: 1 N:2 L: 0	I: 5 N: 0 L: 0
C	Não informado	I: 3 N: 10 L: 0	I: 0 N: 5 L: 0	I: 0 N: 2 L: 0	I: 1 N: 3 L: 0	I: 1 N: 2 L: 0

Fonte: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 28/03/2008. “Avaliação dos Programas de Pós-Graduação da Capes”. “Caderno de Indicadores” (item “PR”- Programa). Tabela organizada pela autora, segundo dados da Capes. Os dados referentes ao Programa em Educação não estavam disponíveis.

A exposição ficou prejudicada pela indisponibilidade dos dados da Educação; ainda assim, considerei importante mantê-la, por expressar o esforço gradual dos outros 2

Programas, com vistas ao enquadramento da sua produção na classificação *A Internacional*. Foi possível perceber que, no ano inicial (2000), a produção enquadrada nesta classificação aparecia timidamente, tendo se modificado posteriormente (2006), evidenciando o seu crescimento. Esses aspectos podem ser entendidos como *respostas* aos critérios e pesos da avaliação instituída.

Cabe a consideração de que não está em questionamento o mérito de seletividade das fontes de publicação, que, em si, tem o propósito de depurar, sob critérios definidos, os veículos confiáveis, consolidados, legitimados pela academia, com isso, garantindo a divulgação e o rigor nos trabalhos científicos, etc. Pretendo evidenciar o que está implicado nesse processo, tendo em vista o contexto e o conjunto das demandas postas ao docente. Sobre ele, convergem duas pressões: manter constante a sua produção, em termos quantitativos, e ser selecionado por determinados veículos de divulgação, naquilo que produz. Esta combinação, de certo, leva à competitividade, à exclusão, à tensão - até porque a produção em escala cobra um estado de criação que é difícil ou impossível de manter em ápice contínuo. Existe, nisso tudo, um fator objetivo: não há lugar para todos no seletivo grupo de veículos “A”, mesmo para os bons *produtos*. Nesse sentido, conforme a crítica de Bosi (2007):

Em algumas áreas de conhecimento, os critérios utilizados já banalizaram os termos de classificação mais universais, tais como a indexação, introduzindo como medida o tempo de carência para artigos e comunicações, estabelecendo prazos de validade que, quando ultrapassados, fazem “caducar” a produção acadêmica. (BOSI, 2007, não paginado).

Para encerrar este item da tese, faço uma **síntese dos indicadores da avaliação dos Programas**, tendo em vista a produção docente. Do universo de informações colhidas, tento abstrair o que me pareceu essencial, mais corrente ou o que se apresentou como inclinação ao trabalho docente. Sem dúvida, como aspecto geral, o elemento chave da avaliação é o docente, sobretudo o do quadro permanente, figura determinante no desempenho dos Programas.

Em relação às áreas dos Programas (tabelas 1 a 4), quanto aos critérios de avaliação, destaco: a) a centralidade do quesito “Produção intelectual” (que se refere às publicações qualificadas); b) a valorização da pontuação das publicações internacionais qualificadas.

Em relação aos indicadores dos Programas, compreendendo o último ano do triênio 1998-2000 e do triênio 2004-2006 (tabelas 5 e 6), destaco: a) o crescimento da carga horária na Pós-Graduação nos 3 Programas. Já a carga horária na Graduação teve crescimento mais

evidenciado na Educação e na Agricultura Tropical. Se comparado o crescimento entre os dois níveis de ensino, o da Pós-Graduação é mais substancial; b) na atividade de orientação (aluno por orientador), na Educação e na Ecologia, decresceu a atuação na Graduação e cresceu na Pós-Graduação, diferentemente da Agricultura Tropical, cujo aumento foi registrado na Graduação; c) o crescimento do número de publicações dos professores, em todos os Programas; d) o crescimento da produção bibliográfica na classificação A Internacional, na Agricultura Tropical e na Ecologia, com a ressalva de que, na Educação, não foi possível fazer a verificação por indisponibilidade de dados.

4.1.2 A política institucional na UFMT: reflexos da política da educação superior, nível federal

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2005-2010 da UFMT manifesta a intenção de adequar a Universidade ao “[...] contexto regional e mundial de grandes transformações de paradigmas tecnológicos.” (p. 14). O discurso presente no documento postula uma linha de corte entre um modelo ultrapassado e outro que seja definidor e instaurador de um novo papel institucional. Isso se pode verificar nos excertos abaixo:

Um dos grandes desafios com que Mato Grosso se defronta para assegurar com êxito a sustentabilidade do seu processo de desenvolvimento com garantia de equidade social é a consolidação de uma política de educação profissional integrada com o modelo de desenvolvimento capaz de atender aos requisitos da *modernização e reestruturação produtiva ora em curso*. (UFMT, 2005, p. 26, grifos meus).

As universidades federais brasileiras, como toda a administração pública nacional, passam por período de transformações resultado de avanços tecnológicos e significativas mudanças sociais, econômicas e políticas. O modelo burocrático que evoluiu a partir da década de 30 não atende a este novo momento da sociedade brasileira. [...] Esse modelo, que ainda permeia a administração pública brasileira em todas as dimensões e níveis organizacionais, é gerador de extensas burocracias que se tornaram um fim em si mesmas, com estruturas administrativas centralizadas e padronizadas e serviços que não atendem aos desafios de uma sociedade baseada no conhecimento e na informação. (UFMT, 2005, p. 35).

O conhecimento, estratégico para este novo milênio, abre às Universidades oportunidades de expansão e fortalecimento, ao mesmo tempo em que questiona o seu papel, desempenho e compromissos sociais. Esses questionamentos decorrem de vários fatores externos à instituição, dentre os quais são citados o paradigma da pós-modernidade, o desgaste das utopias, o progressivo desenvolvimento e disseminação

das novas tecnologias de comunicação e a descentralização da produção do conhecimento. (UFMT, 2005, p. 36).

A universidade pública brasileira passa por um momento de efervescência discutindo seu papel, marcando posições, definindo caminhos. É um período crucial de debates que exige de todos os segmentos universitários, e da comunidade em geral, atenção e envolvimento. [...] Resultado dessa movimentação, estão ou estiveram em pauta, nos últimos anos, assuntos que dizem respeito direto à universidade, como a lei de inovação tecnológica, as propostas de inclusão social, a reforma da educação superior e a definição dos planos estratégicos institucionais. (UFMT, 2005, p. 39).

O apelo ao novo concretiza-se através da definição de objetivos, metas e estratégias. O PDI elegeu sete objetivos para o período 2005-2010. Desses, não por acaso, um refere-se a “[...] fortalecer e ampliar a produção científica [...]” (p. 119). Para tanto, as metas definidas foram: “[...] dobrar o número de projetos de pesquisa registrados; aumentar em 50% o número de grupos de pesquisa registrados no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq; incrementar em 50% a divulgação dos resultados de pesquisa; instalar Núcleo de Inovação Tecnológica e Propriedade Intelectual [...]” (UFMT, 2005, p. 50).

Não é difícil relacionar a pauta do PDI da UFMT ao discurso no plano nacional, ambos, associados à ideologia da Sociedade do Conhecimento, o que se torna visível, inclusive por palavras-chave utilizadas.

Interessante atentar ao objetivo de “modernizar a gestão”, que inclui como uma das metas “rever em 100% as normas institucionais” (p. 52). Isso parece dar indicação de que a Universidade é chamada a *passar a limpo* a sua história, traduzindo-se pela revisão total da sua base normativa.

Por isso, foi importante pesquisar - ainda que sem o devido aprofundamento - documentos aprovados pelos órgãos decisórios da UFMT. Para tanto, elegi alguns dos que foram aprovados entre 2006 e 2007, por julgar que, nestes anos recentes, poderia melhor ser dimensionada a relação com o que tem sido instituído nacionalmente⁵⁶. No universo das Resoluções aprovadas, privilegiei aquelas que se referissem à produção docente, atribuindo-lhe valores. Faço a ressalva de que os documentos retratados têm um caráter ilustrativo, não sendo possível abarcá-los na totalidade, visto que o seu contingente é numeroso.

⁵⁶ As resoluções analisadas na tese constam nos anexos da tese.

Resolução CONSEPE nº 69 de 26/06/2006

A **alocação de vagas nos departamentos para professor titular** (o topo da carreira do magistério superior) na UFMT pauta-se nos critérios da Resolução CONSEPE nº 69 de 26/06/2006. No exame feito, despertou minha atenção os itens para classificação dos departamentos no pleito das vagas para professor titular (art. 4º), quais sejam: a proporção dos atuais professores doutores adjuntos efetivos do departamento com credenciamento e orientação *na Pós-Graduação* em relação ao número total de professores do departamento; a proporção dos atuais professores doutores adjuntos efetivos do departamento que atuam como coordenadores em *projeto de pesquisa* em relação ao número total de professores do departamento; a proporção dos atuais professores doutores adjuntos efetivos do departamento que atuam como coordenadores em *projeto de extensão* em relação ao número total de professores do departamento. Os grifos feitos por mim pretendem destacar as atividades valorizadas no processo classificatório, notando-se que a Graduação e a realização de disciplinas não aparecem explicitamente, o que pode reforçar a suspeita de que se constrói uma hierarquização, na qual um nível é mais valorizado do que o outro, ainda que isso se dê subliminarmente, revelado pela omissão de termos⁵⁷. Também ressalto o que está posto no artigo 4º, parágrafo único: “Em caso de empate vencerá o departamento cujo potencial candidato apresente melhor produção científica, de acordo com as normas vigentes para concurso de provas e títulos da UFMT.” Assim, no balanço final, a *melhor produção científica* constitui o item definidor.

Resolução CD nº 18 de 10/04/2007

A Resolução CD nº 18 de 10/04/2007 estabelece “medidas de incentivo à **inovação e à pesquisa científica e tecnológica** para o ambiente produtivo e a proteção da propriedade intelectual” no âmbito da UFMT, para o que considera, entre outras, a Lei nº 10.973 de 02/12/2004 (Lei de Inovação Tecnológica). Na exposição de motivos, a referida norma aponta para a necessidade de regular a “[...] propriedade intelectual e transferência de resultados na UFMT ou com a sua participação; de fixar critérios para a participação dos pesquisadores nos

⁵⁷ Refiro-me a *subliminarmente* porque a atividade de extensão é, sobretudo, desenvolvida junto à Graduação. Da mesma forma, as disciplinas da Graduação integram o rol de atividades do professor credenciado como permanente na Pós-Graduação. Então, na Resolução, mesmo que por meio indireto, a Graduação e o ensino são considerados. A questão é atentar para o fato de que certos termos (Graduação, disciplinas) não aparecem expressamente, o que supponho que seja significativo.

ganhos financeiros obtidos com a exploração comercial da criação intelectual protegida.” Considera, ainda, que “[...] a proteção do conhecimento é essencial para o desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea, que o Estado de Mato Grosso tem o seu potencial de desenvolvimento alicerçado nos processos e produtos de base tecnológica e que a UFMT não dispunha até o momento, de um marco regulador institucional [...]”, que disciplinasse a citada matéria.

Sem pretender, nos limites dessa tese, examinar o conteúdo pormenorizado da Resolução, evidencio certas expressões utilizadas, que revelam a linguagem própria do meio produtivo/empresarial, marcando a presença de novos signos na instituição universitária do setor público. Assim, exemplifico com os excertos:

- “Ganho econômico: qualquer resultado pecuniário da exploração econômica direta ou indireta, através de licença ou cessão de direito de propriedade intelectual.” (art. 2º);
- “Todas as pessoas referidas no parágrafo 1 do artigo 3º deverão apresentar à UFMT, através do EIT, suas criações, obrigando-se a *manter segredo* sobre as mesmas e a apoiar as ações, visando à proteção jurídica e à exploração econômica pertinentes.” (art. 6º, grifos meus);
- “O envio da amostra, material, conhecimento, informação ou dados relacionados à criação intelectual da UFMT para outras instituições ou empresas, nacionais ou estrangeiras, só poderá ser efetuado após contrato ou convênio, elaborado com a participação do Escritório de Inovação Tecnológica, prevendo expressamente os direitos de *propriedade intelectual* como titularidade, segredo, publicação e participação na *exploração econômica* respectiva.” (art. 7º, grifos meus);
- “Os ganhos econômicos resultantes da exploração da criação intelectual protegida por direitos de propriedade intelectual, consubstanciados nos rendimentos líquidos efetivamente auferidos pela UFMT, serão divididos em parcelas iguais [...]” (art. 16);
- “Os resultados de pesquisa protegidos por direitos de propriedade intelectual previstos nesta Resolução, *ressalvada a cláusula de segredo*, serão associados às ações de formação de recursos humanos.” (art. 18, grifos meus).

Ao incorporar no meio acadêmico tal vocabulário, suas aplicações e desdobramentos abrem um campo de questionamentos e põem em evidência duas das pautas da tese: a conformação do trabalho docente e o significado da educação.

Resolução nº CD 42 de 04/09/2007

O regulamento para **concurso público de provas e títulos** para provimento de cargos nas classes da **carreira docente** na UFMT, disposto na Resolução CD nº 42 de 04/09/2007, passou por diversas alterações, ao longo dos anos. Tomando as quatro normas que vigoraram antes, têm-se, pela ordem: Resolução CD nº 002 de 02/03/1993, Resolução CD nº 030 de 19/10/2001, Resolução CD nº 63 de 07/10/2005 e Resolução CD nº 17 de 10/04/2007. Em todas as Resoluções citadas, a apreciação dos títulos para pontuação considerava: a *titulação*, a *experiência profissional* e a *produção científica*. Nesse estudo, detive-se na pontuação da *produção científica* (anexo II da Resolução CD nº 42 de 04/09/2007). Pude verificar que, até 2005, os itens de referência da produção científica eram: a publicação de livros, ensaios e artigos (sendo feita distinção se veículo com corpo editorial ou não), bem como a apresentação de trabalhos. A partir de 2007, no entanto, as duas Resoluções, então aprovadas, incluíam novidades no item da produção científica: publicações *na área de conhecimento ou disciplina objeto do concurso*, bem como em *área correlata* (sendo a publicação na área de conhecimento a mais valorizada); publicações de livro com classificação ISBN (International Standard Book Number); *patente no exterior e patente no Brasil* (sendo a patente no exterior a mais valorizada); trabalhos científicos apresentados em *congresso internacional, nacional e regional* (sendo em congresso internacional os mais valorizados). Os grifos que faço pretendem indicar a consonância com a política de avaliação dos Programas, ou com a pauta do PNPG. Verifico também que, em 2005, omitia-se a questão da validade temporal da produção; em 2007, tem validade a que ocorrer nos “últimos cinco anos” (Resolução CD nº 42 de 04/09/2007, anexo II).

É interessante mencionar que, no ano anterior à aprovação dessa medida, foi publicado por um professor da UFMT um pedido de alteração nas regras então vigentes para concurso docente, sob a alegação de que os critérios não contribuía para a “[...] aquisição de professores produtivos academicamente [...]”, terminando por “[...] beneficiar candidatos com título, mas sem produção científica.” A seu ver, valorizavam-se experiências que não contribuía para a grande carência da UFMT: as publicações científicas. Complementa que essa Universidade precisa de “[...] pessoas produtivas que possam aumentar o número de publicações dos docentes e assim adquirir condições de implantar novos programas de Pós-Graduação ou incrementar os existentes.” (SILVA, 2006). Consoante com a referida expectativa, a Resolução aqui analisada definiu a pontuação máxima da produção científica em trinta pontos, enquanto que a anterior registrava 3 pontos.

Resolução CONSEPE nº 105 de 10/12/2007

A Resolução CONSEPE nº 105 de 10/12/2007 dispõe sobre os critérios de **alocação de vagas docentes na UFMT**, o que tem sido objeto de disputas entre as unidades, tendo em vista a maior frequência de concurso público para provimento de vagas de professores, no governo atual. Nessa, os critérios de alocação de vagas são determinados pela pontuação obtida em atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de representação e de produção científica e artístico-cultural. Reparo que, em relação ao último item (produção científica), aparece como novidade a definição de critérios de classificação, segundo uma pontuação diferenciada e referenciada no Qualis A, B ou C, além da classificação internacional e nacional.

Comparando com a norma que antes regia os critérios de alocação de vagas docentes na UFMT (Resolução CONSEPE nº 96 de 25/09/2000), vejo também que foi acrescentada a atividade de orientação com pontuação diferenciada, segundo o nível de ensino. Para ilustrar, a orientação do Doutorado registrava 20 pontos, enquanto a de monografia de Graduação 6 pontos.

A questão da redução de tempo da produção docente está presente: enquanto a Resolução anterior considerava a produção dos últimos 2 anos, a última, apenas a do ano acadêmico concluído (Resolução CONSEPE nº 105 de 10/12/2007, art. 14).

4.2 O UNIVERSO DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO, PELOS DOCENTES

No presente item, inicio pelo esclarecimento do percurso metodológico que definiu a organização dos dados gerados pelas entrevistas, bem como das categorias eleitas (4.2.1). Na sequência, as entrevistas são apresentadas e analisadas, segundo as categorias definidas (4.2.2). Por fim, sintetizo os resultados obtidos (4.2.3), procurando pistas que favoreçam o caminho da conclusão.

4.2.1 O traçado para pesquisar o universo do trabalho docente

O convite para os professores participarem da entrevista foi realizado através de e-mail, ocasião em que fiz minha apresentação, expliquei o objetivo da tese e solicitei que agendassem o encontro. Aqueles que não responderam eram procurados, pessoalmente, no Programa de Pós-Graduação a que se vinculavam. Cabe ressaltar que foram muitas as tentativas de contato sem obtenção de resposta (a despeito da minha insistência e da confirmação de recebimento dos e-mails), assim como repetidas as ocasiões em que a entrevista fora desmarcada, resultando num silêncio, que eu interpretava, ao cabo, como recusa. Efetuei 22 contatos, dos quais 10 resultaram na realização da entrevista. A frequência das recusas, por parte dos professores, fez-me privilegiar a sua disponibilidade, abrindo mão de critérios mais fechados, anteriormente traçados, optando por considerar aspectos ligados à abrangência e à diversidade do corpo docente. Não raro, via-me a especular sobre estas ocorrências, que acabei atribuindo à *falta de tempo* (muito referida nas entrevistas) e ao receio de expor opiniões sobre temas, quem sabe, tidos como inquietantes, melindrosos, de frágil e temerosa fronteira entre o publicável e o seria de foro íntimo. Não obstante, entre os que aceitaram participar, o clima da entrevista mostrou-se amistoso, espontâneo, sincero.

Os **critérios** para a participação dos docentes nas entrevistas consideraram:

- quadro efetivo e ativo da UFMT;
- representação de docentes de todos os Programas selecionados;
- docentes com tempo diversificado de atuação nos Programas;
- pelo menos, 1 docente, por cada Programa, com experiência na coordenação;
- docentes da categoria *professor permanente*, relacionados na avaliação do ano-base de 2006, o último ano da avaliação do triênio considerado na pesquisa.

Foram entrevistados 10 docentes, assim distribuídos: 4 docentes da Educação, 3 da Agricultura Tropical e 3 da Ecologia e Conservação da Biodiversidade. Dos entrevistados, 4 eram mulheres e 6 eram homens. Outros dados do perfil dos docentes constam no quadro 2, conforme:

Quadro 2 - Perfil dos entrevistados

Item	Especificação do item e número de docentes		
Tempo de conclusão do Doutorado	Até 5 anos: 1 docente	Mais de 5 e até 10 anos: 5 docentes	10 anos ou mais: 4 docentes
Tempo de atuação no Programa	Até 5 anos: 1 docente	Mais de 5 e até 10 anos: 5 docentes	10 anos ou mais: 4 docentes
Coordenação do Programa	Coordenador atual (2008): 2 docentes	Coordenador anterior a 2008: 4 docentes	Nunca foi coordenador: 4 docentes

Fonte: Entrevistas com docentes; Currículo Lattes dos entrevistados.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de abril a julho de 2008, nas respectivas salas dos professores. Todos concordaram que as falas fossem gravadas, tendo sido esclarecido que não seriam identificados, nominalmente, na tese.

O **roteiro** foi, antecipadamente, organizado, incluindo 14 questões, conforme consta no apêndice C. As 7 primeiras questões diziam respeito às características do trabalho docente da Pós-Graduação e as 7 últimas relacionavam-se à avaliação dos Programas e à conformação do trabalho docente. As questões foram definidas com base nas categorias empíricas *a priori* (lógica da produtividade, lógica da educação), conforme explicado na introdução. Apesar da estruturação prévia das questões, algumas entrevistas surpreenderam pelo conteúdo novo que emergiu espontaneamente, o que me levou a aprofundar ângulos não previstos antes. É oportuno colocar que as entrevistas, sem exceção, caracterizaram-se por momentos de diálogo com os sujeitos da pesquisa, oferecendo-me verdadeiras *aulas*, em que fluíam muitas informações seguidas de fecunda reflexão. Posso, assim, dizer que foi um aprendizado marcante e que os docentes, comigo, *escreveram* a tese.

Concluídas as entrevistas, passei à fase de **tratamento dos dados**.

Adotei os seguintes passos, para gerar e organizar as categorias empíricas provenientes das falas: a) transcrevi as falas gravadas; b) destaquei as frases significativas, em consonância com os objetivos da tese; c) registrei ao lado das frases a palavras-chave que as retratavam; d) recortei estas falas e as suas respectivas palavras-chave, num texto à parte; e) agrupei as diversas frases que correspondiam a mesma palavra-chave, formando blocos separados; f) revisei os agrupamentos, tentando resolver problemas de repetição ou de frases e idéias não pertinentes; g) passei a trabalhar apenas com as palavras-chave, recortando-as num texto em separado; h) realizei novos agrupamentos, mais sintéticos, das palavras-chave; i) neste

momento final, detive-me nas palavras-chave com o intuito de *transformá-las* em categorias, o que representou uma volta às categorias teóricas definidas antes das entrevistas (as *categorias de análise* e as *categorias empíricas a priori*). Foi, assim, um momento de impregnações entre os dados e a teoria que sustentou a tese.

Desse trabalho de sucessivas aproximações, nasceram as **categorias empíricas**, baseadas, em essência, nas falas dos docentes, mas também fecundadas pela teoria, em parte, construída na trajetória anterior às entrevistas. Algumas categorias empíricas principais subdividem-se em itens que destacam diferentes aspectos que emergiram das falas, procedimento que foi útil para melhor organizar a profusão de informações.

Importante dizer que a classificação (que compartimenta o texto da tese e as entrevistas) só tem sentido se não perder a noção de conjunto, o que significa que o processo de categorização foi útil para organizar a abundância dos dados gerados, mas não comporta exclusão entre as partes; quero dizer, com isso, que procurei, ao máximo possível, apreender os trechos destacados como extraídos de um todo. Categorizar, pois, representou o que foi dividido, contudo sob uma divisão porosa, relativa.

Dessa forma, estabeleci como categorias: *Trabalho como práxis; Trabalho como preocupação; Produção/ produtividade docente; Avaliação: condicionamentos e consciência; Trabalho docente e educação.*

Definidas e organizadas as categorias, o passo seguinte foi estruturá-las, por meio da articulação entre dados e análise, o que passo a apresentar.

4.2.2 Adentrando no trabalho docente: a rota traçada pelos docentes

Neste item, exponho os relatos dos docentes, submetidos ao processo de categorização, conforme descrito no item anterior. Os trechos das entrevistas aparecem com a expressão P (professor), acompanhada por um número (de 1 a 10), que distingue os entrevistados.

Categoria I: Trabalho como práxis

A referida categoria trata dos atributos essenciais do trabalho, que entendo como decorrentes das relações sociais. Parto da premissa de que o trabalho possui uma dimensão fundamental, que é libertadora, ligada à manifestação da vida humana, à fruição, ao encontro, evidenciando a *práxis*. A referida dimensão, senão na sua plenitude, mas, em parte, pode ser

encontrada no trabalho docente, a despeito de um contexto, predominantemente, adverso - o que acaba compondo o retrato contraditório da realidade. O trabalho docente manifesta positivities, que o marcam e o distinguem de outras formas de trabalho. Isso se expressa, segundo o docente, através das trocas pessoais, que se materializam, fundamentalmente, com os alunos e com os membros dos grupos de pesquisa, com quem ele exercita o *dar o receber*, com quem ele pode completar-se e complementar-se, num vigoroso processo existencial. As trocas recíprocas que o coletivo oferece fazem o docente experimentar a sensação de encantamento e de reconhecimento.

Dá uma satisfação muito grande poder partilhar com os alunos, seja na pesquisa, seja nas aulas, seja na Graduação, seja na Pós-Graduação. Obrigação e opção se juntam. Eu sou uma pessoa muito satisfeita com o que faço. A formação me encanta, não apenas na Graduação como a do pesquisador. (P6).

O meu maior reconhecimento são os alunos. [...] Quando há esse reconhecimento pra mim é o mais importante. Às vezes o reconhecimento não vem dos colegas, da coordenação do Curso, mas se os alunos reconhecem o trabalho já está bom demais. [...] Apesar de toda a pressão que existe, eu sou apaixonada pelo meu trabalho, sinto-me muito gratificada. Acho isto fundamental. (P5).

O grupo de pesquisa é o modo pelo qual produzimos, coletivamente, seja com alunos da Graduação, da Pós-Graduação, seja entre professores. Todos se reúnem e saem diversos trabalhos. É muito interessante! (P4).

Você consegue a humanização do trabalho com o contato com o outro, com as trocas. Você ensina muito mais pelo que você acha que não tá ensinando, pela maneira como você coloca as coisas, do que aquela coisa programada, de conteúdo. Conta muito como você *pesca* o desejo do outro. E, isso, quem faz é o professor, ele é central no processo, e é de esperar que, no processo de avaliação da Pós-Graduação, ele seja a figura central. [...] Ser professor é uma coisa muito generosa, porque você não sabe o efeito do que faz, somente no depois é que vai saber. Você não fica procurando o efeito, você não sabe o efeito. Muitas vezes, você cruza com o aluno 10 anos depois e, de repente, ouve: “professora, você não sabe o quanto aquilo que você disse mudou minha vida”. Então, você tá inserido numa relação que contém coisas que você não pode prever ou saber, que pode vir saber bem depois. Então, se você é alguém que quer um efeito imediato, não pode mexer com a educação. Às vezes, você apenas desconfia, mas não sabe... Na relação, há o outro, e este outro precisa deixar que eu tenha um efeito nele. É um ser humano, tem uma força, e se ele não deixar, não entra. Se ele deixar, há algo que acontece, há uma possibilidade, mas que ele apreende a maneira dele. (P2).

Particularmente, não sinto nenhum problema em relação ao trabalho docente, nenhum tipo de mal estar. É um trabalho que me dá muito prazer. (P9).

Nesse processo, a experiência existencial de integração do docente-trabalhador com o todo da sua vida é buscada, conforme relata um professor:

Não consigo separar a dimensão política da educacional. [...] Quando eu menciono produção do conhecimento, eu entendo isso como uma dimensão existencial. Existencial, na verdade, até pelo ponto de partida da minha formação e vivência, porque eu não separo o meu fazer intelectual da minha vida pessoal, das minhas necessidades pessoais de me equilibrar neste processo de produção. E a dimensão da produção constitui também a afetiva, a ética, a política, a missionária (do ponto de vista teológico mesmo). Eu não separo estas coisas e me irrita muito quando se vira, por exemplo, um burocrata. Aí o tempo é disperso em questões que demandam nível de dispêndio em questões de bolsa e de trabalho, em questões aparentemente menos relevantes do que, por exemplo, uma produção significativa. Mas eu entendo que não dá também pra separar questões da vida prática (que envolvem o aspecto administrativo) da questão existencial da vivência... (P3).

Não é, pois, sem conflito que esta busca de integração ocorre. O professor continua:

Mas é um ponto que eu não desenvolvi de maneira competente, não tenho o dom de fazer estes elementos administrativos, sou muito desorganizado, é um peso grande, é onde eu não me sinto gratificado, tenho maior desgaste no meu processo de produção em geral. [...] Eu costumo fazer as atividades, tanto quanto possível, por inteiro. Por isso mesmo, eu vivo atrasado nas coisas que faço, porque ignoro as outras coisas que eu tenho que fazer [as burocráticas] para poder fazer uma vivência interessante, uma vivência de plenitude, de realização humana, emocional-afetiva, de solidariedade. Então, na minha relação na Pós-Graduação, eu tenho esta preocupação: que seja um momento (com os alunos, orientandos, com a produção pessoal...) em que a gente esteja o máximo possível presente, sem fragmentações. (P3).

A tensão que o professor expressa na busca por romper com a fragmentação, por se dedicar às questões que realmente a ele são importantes no exercício do seu trabalho, por estar e ser *inteiro* em tudo o que faz, levou-me às análises feitas por Agnes Heller (1970). O indivíduo, afirma ela, é, simultaneamente, um ser particular e genérico. O genérico está *contido* no ser particular, em todas as suas manifestações, “[...] já que este ser [particular] é produto e expressão das relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano.” (HELLER, 1970, p. 20). Ou seja, o indivíduo contém tanto o que lhe é próprio, único, quanto o que é geral, o que se repete no outro. Porém, mesmo que unifique o particular e o geral, ele, por vezes, padece das conseqüências do antagonismo social, que separa as dimensões *eu-outro*, podendo a vida tornar-se “um peso”, usando a expressão do professor.

Essas manifestações desenvolvem-se na vida cotidiana, que é, antes de tudo, como se organiza o dia-a-dia de cada um. A principal característica da vida cotidiana é a espontaneidade, que se implica, mutuamente, com o ritmo fixo das coisas, a repetição, a regularidade, o pragmatismo, os juízos provisórios. A vida cotidiana possui instrumentos para manejar a realidade, para orientar-se, para resolver os problemas diários. Há uma ordem necessária na cotidianidade que unifica pensamento e ação, ambos, voltados para o previsível, fornecendo o equilíbrio indispensável para viver. Por isso, “Na cotidianidade parece *natural* a

desagregação, a separação de ser e essência [...]”, de modo que o indivíduo tende a ser devorado pelos *papéis* que precisa desenvolver (HELLER, 1970, p. 38, grifos da autora); contudo, a vida cotidiana não é alienada, necessariamente, em virtude da sua estrutura, e, sim, em razão de determinadas circunstâncias sociais. Sob tais circunstâncias, os indivíduos, genuinamente inteiros, fazem coisas parciais e fragmentadas, assim também se tornando.

Heller (1970) afirma que a atividade cotidiana não é a *práxis*, embora seja parte dela; a atividade prática/cotidiana do indivíduo só se eleva à *práxis* quando há um *salto* para a atividade humano-genérica consciente, isto é, quando há um movimento da cotidianidade para uma espécie de unidade viva entre o *eu* e o *nós*. Mas, conforme a autora, é preciso saber que a cotidianidade, por ser diferente da *práxis*, não presume a existência de paredes intransponíveis entre ambas, mas, sim, de infinitos tipos de transição.

Pretendo ressaltar, tendo em vista os elementos da entrevista, a força de elementos alienantes na cotidianidade do trabalho docente (circunstanciada por uma realidade objetiva adversa), sendo capaz, muitas vezes, de *apagar* a percepção de pertença ao coletivo. Por outro lado, também ressalto o conflito que se estabelece, na medida em que existe consciência da universalidade e do pertencimento no coletivo, o que leva o indivíduo a desejar ser/estar inteiro, mas prevalece a pressão para que ele dê respostas pragmáticas e desintegradas do seu projeto de vida.

Voltando à Heller (1970), os indivíduos podem ser completos, inclusive no cotidiano; o problema é quando ele se cristaliza, se torna absoluto, sem deixar margem de movimento e possibilidade de explicitação. Se isso ocorre, completa a autora, estamos diante da alienação, configurada na medida em que ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (ibid., p. 38).

Desse modo, agora seguindo os passos de Vázquez (1977), sabe-se que a *práxis* refere-se a uma elevação ao plano reflexivo, que se completa com a atividade prática, aquela que possui um caráter de intervenção na realidade. A *práxis*, portanto, corresponde à relação intrínseca entre a teoria e a prática, compondo uma unidade. A teoria funciona como guia da ação, molda a atividade do homem, enquanto a prática impregna-se da teoria, firmando, ambas, a consciência.

Nesse compasso, talvez, se possa dizer que a consciência adquire substância na ação. A relação entre o pensamento e a ação é mediada pelas finalidades, nada mais sendo do que a vontade de uma realização, a qual requer um conhecimento do objeto alvo, dos meios e dos

instrumentos de sua transformação e das condições que abrem ou fecham as possibilidades de sua realização.

Assim, entendo que *práxis* constitui a unidade entre ação, consciência/conhecimento e finalidades. Entretanto, não é algo idealizado, ela se forja na e por causa da realidade, carrega ou é penetrada por “[...] idéias que estão no ambiente, que nele flutuam e as quais, como seus miasmas, ela aspira [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 9).

Ao privilegiar estes conceitos, que se espalham no correr de toda a análise, senti-me respaldada pelas considerações de Paoli (1989, p. 111), para quem é importante estudar a vida cotidiana nas Universidades,

[...] procurando captar as suas possíveis dimensões criativas, que ficam evidentes nos momentos de crise, mas que ultrapassam esses momentos, na medida em que *abrem espaços para a expressão de nossa capacidade de indignação*, e isso é, sem dúvida, uma mobilização de nossas vontades individuais. Isso não implica ignorar as estruturas, o Estado, o capitalismo, mas ao contrário, trata-se de enfrentar essas determinações mais amplas no seu lugar mais perigoso, mais dissimulado e enganador, que é nossa vida individual [...], os nossos costumes, hábitos e práticas profissionais. (PAOLI, 1989, p. 111, grifos do autor).

Categoria II: O trabalho como preocupação

Essa categoria indica certas características do trabalho, as quais, assim como a *práxis*, são desenvolvidas, socialmente. O estado de *preocupação* representa um *desvio* porque a essência do ser, o fundamento da evolução harmoniosa, perde-se, perverte-se. O trabalho já não consegue integrar, porque passa a expressar as condições concretas da existência, que provocam perdas (MANACORDA, 2007).

O processo de perdas dos elementos vitais é explicitado na obra de Marx como alienação; na tese, ainda que utilize essa referência, foco no conceito *preocupação*, originário de Kosik (2002), que designa o estado do ser em relação ao trabalho e à existência em geral, conforme visto no item 3.3, o que ora retomo.

Preocupação, para o autor, significa o enredamento do indivíduo no conjunto das relações, que se apresentam a ele como mundo prático-utilitário. A *preocupação* não é um estado de consciência de um indivíduo cansado, que dela pode se libertar, mediante o lazer, pois ela (a preocupação) está presente também no *despreocupar-se*. É uma forma de engajamento individual e isolado nas relações sociais, formando um mundo próprio em que são desempenhados papéis, dos quais não se consegue ter clareza.

O trabalho, nesse estado, reflete o processo de fetichização das relações sociais. O mundo aparece como algo pronto e as ações dos indivíduos como meros empreendimentos, como fazeres sem consciência do ato de produção/criação. A *preocupação* invade todos os espaços da vida, e o trabalho, sob seus efeitos, mostra-se dividido em muitos pedaços e operações soltas, sem que o *operador* vislumbre a obra inteira. As ações repetidas, diariamente, mecanizam-se, contribuindo para a não elaboração do todo. As coisas são manejadas como banais e, paradoxalmente, assumem significado apenas na medida em que são postas em relação com a sua operacionalidade. O indivíduo em estado de *preocupação* move-se no mundo como em um conjunto de aparelhos que é capaz de manejar, sem conhecer o que é verdadeiro ou qual é o seu sentido. Kosik (2002) entende que, nele, o sujeito vive em função dos planos, do futuro, do que ainda não é. A antecipação é, pois, a sua marca, o que leva a se avaliar o presente e o passado, com base nas metas que se deseja atingir. O tempo presente transforma-se num *meio* para realizar projetos do futuro, configurando-se, este, a principal dimensão temporal.

Isso reflete a complexidade da civilização moderna, pois “[...] a indústria e o capitalismo, juntamente com os novos instrumentos de produção, as novas classes e as novas instituições políticas, trouxeram também consigo um novo tipo de existência cotidiana, essencialmente diferente das épocas anteriores [...]” (KOSIK, 2002, p. 79).

O estado de *preocupação*, de acordo com o autor, traduz o mundo impregnado pela *pseudoconcreticidade*, que é o complexo de fenômenos que povoam o cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto independente e natural. É um mundo de duplo sentido, em que a essência das coisas aparece e esconde-se. Assim, a realidade concreta (isto é, o todo estruturado em infinito desenvolvimento e processo de criação) mostra-se abstrata, e, o conhecimento dela, algo dissimulado, oculto, que escapa ao sentido.

Esses conceitos ajudaram a decifrar o trabalho docente na Pós-Graduação, não sendo difícil fazer associações com as teses de Kosik (2002). As falas revelaram, substancialmente, um docente atropelado pelas circunstâncias, cujo trabalho se realiza com uma sensação de caos, o que, efetivamente, não se cumpre porque ele procura *gerenciar* com cuidado a sua vida profissional/pessoal.

As diferentes entradas na conversa estabelecida com os docentes foram organizadas segundo alguns subitens: *Cotidiano privado de convivência e reflexão*; *Individualismo*; *Intensificação do trabalho*; *Tempo: gerenciar para produzir*; *Mercadorização*. A seguir, eles são apresentados.

Cotidiano privado de convivência e de reflexão

Perguntados se refletem sobre o seu próprio trabalho, quase por unanimidade, os docentes responderam que, embora considerem algo importante, não ocorre, cotidianamente.

O refletir sobre o trabalho do docente é uma coisa que não existe, no geral. (P9).

Acho que, no dia-a-dia, cada um se vira por si e como pode. Não vejo que haja congregação, não há respostas às reuniões, não há participação. Esta é a minha realidade. (P8).

Nossas reuniões não conseguem criar espaços de diálogo, de conversa sobre como podemos fazer pra melhorar nossa atuação. (P7).

Acho que reunir é uma realidade pouco presente. Há em nível de coordenação e nas áreas. Acho que deveria acontecer mais. (P3).

Eu vejo pouco isso acontecer; acho que cada um está no seu grupinho, até porque senão você não consegue produzir projetos, não consegue financiamento. (P2).

O depoimento seguinte expressa um dilema: ou o professor se dedica à reflexão (com todos os envolvimento e os desdobramentos que gera) ou às suas atividades, propriamente. Refletir acaba sendo *um trabalho a mais*. Atuar e pensar, ao mesmo tempo, é incompatível.

A lógica do nosso trabalho é tão intensa que acho que nós tendemos a não pensar em outra coisa que não seja o nosso trabalho, especializadamente. Então, refletir sobre o que se faz se torna um trabalho a mais. (P4).

Na fala seguinte, a reflexão sobre o próprio trabalho apareceu como algo que se concretiza:

Acho que o que mais o professor faz é pensar sobre as dificuldades que têm. (P5).

O pensar sobre as dificuldades, entretanto, possui uma característica: realiza-se de forma pragmática, com a urgência do que requer resultados. Isso foi ficando explícito na medida em que a caracterização do trabalho docente mostrava-se; na seqüência, por exemplo, o docente relata que se vale das convivências fora do ambiente da Universidade como estratégia para aumentar a produção ou para vencer os limites institucionais.

Precisamos ter bons parceiros internacionais, sem o quê se torna mais difícil obter êxito. (P9).

Venho ligado a grupos que são grupos orgânicos e que têm uma rede de relações [o professor as enumera]. Este conjunto de coisas que fiz constitui uma rede de relações para dentro da academia, de modo que quando eu quero entrar em contato com determinadas pessoas eu consigo via pessoas que estão nestas redes. Então, por exemplo, nunca tive dificuldade em publicar, o que é uma coisa muito difícil. (P3).

Uma das estratégias que usamos pra lidar com as dificuldades é procurar alianças com grupos diferentes. Isso ajuda nas publicações. (P10).

É de supor que os intercâmbios fora da instituição sejam capazes de aproximar realidades diferentes e criar atmosferas de solidariedade. Porém, não pode ser desprezado o fato de que as redes e as alianças referidas apareceram com um foco: auxiliar no melhor rendimento da produção docente. Não se sabe se esse foco potencializa ou, ao contrário, restringe as relações orgânicas capazes de gerar discussões mais aprofundadas sobre a realidade vivenciada pelo docente.

Individualismo

O trabalho docente foi descrito como voltado para si, devido ao processo de criatividade pessoal que lhe envolve.

Para mim, o momento de criar é um momento particularmente solitário. Acho que é assim mesmo, é ler, é estudar, o que requer reflexão, tem uma carga de solidão mesmo. (P9).

Mas essa individualidade pode ser impregnada pelo sentido de individualismo, na medida em que se associa à solidão, ao distanciamento dos colegas, como se vê:

O trabalho pode ser bastante solitário e individual. (P7).

É difícil trabalhar em equipe. Eu coordeno um grupo de professores de várias áreas e raramente faço reuniões, porque já pude perceber que é algo improdutivo. No nosso meio, vive-se muito a vaidade, a auto-estima tende a subir demais, e as reuniões em equipe viram perda de tempo. Não há objetividade. A gente resolve com a ferramenta do e-mail. Não tenho muita paciência para discutir. (P9).

Às considerações sobre o individualismo e a solidão juntaram-se outras, como a competitividade, a exclusão e o sentimento de posse.

Solidão e individualismo são coisas que existem no nosso trabalho. A competitividade existe também, mas acho que não chega a ser tão forte quanto nas grandes Universidades. (P8).

Acho que a competitividade é uma característica do meio acadêmico. A obrigatoriedade da produção gera muita competição, inclusive certa inveja. Quem produz muito até nem consegue manter a afinidade com outros professores. [...] Aquele que não consegue publicar esbarra na questão: “eu não consigo, é difícil”. Mas aquele que consegue publicar fica afastado do grupo, é aquele cara que não gosta de conversar muito, até porque faz lembrar ao outro as dificuldades que ele possui. (P5).

Aqui na Universidade temos a característica do apossamento das coisas: ‘isso é meu, aquilo é meu’. Muitos trabalhos não vão em frente por causa disso, aqui tem muito disso! (P10).

Há um reconhecimento de que o mundo em geral *está* competitivo, portanto, a realidade universitária não poderia deixar de manifestar isso.

Não podia ser diferente; não somos uma ilha na Universidade. Isso é o que está lá fora. Nós vivemos numa sociedade em que é cada um por si e Deus por todos. Isso aqui não tem como ser diferente, seria um discurso no vazio. Estamos inseridos numa sociedade e ela se reflete em todas as pessoas. Nós somos esse mundo. Podemos querer mudar a partir de uma prática pessoal, profissional, mas acho que a Universidade reflete o mundo lá fora. (P2).

De fato, a Universidade reflete o mundo *de fora*, o que está posto na realidade da Pós-Graduação, conforme o exemplo seguinte, que alude à questão da inclusão e da exclusão:

Temos vivenciado na Pós-Graduação os cortes de professores, o que é dramático, embora seja algo que precisa que seja feito. Com isso, você tem ao redor uma ameaça contínua, quer dizer, se não entra no ritmo da produção, vai ser cortado. Quem se preocupa com isso, corre; quem não liga, fica a parte. Entrou no barco da Pós, não tem como ficar a parte. (P10).

Os traços então evidenciados (falta de convivência e reflexão, solidão, individualismo, competitividade, exclusão), em muitos relatos, vincularam-se à intensificação do trabalho docente, o que é discutido a seguir.

Intensificação do trabalho

Como o docente descreve o seu trabalho na Pós-Graduação? Houve nos relatos várias manifestações sobre a intensificação das atividades, o que desconcerta, desconcentra, desorganiza a sua vida profissional e pessoal.

Há um trabalho em série, não há como dizer que não; você tem que ficar o tempo todo produzindo. A cobrança é grande sobre nós. Tudo o que você faz é avaliado pelo seu currículo, então tem que estar sempre produzindo. (P8).

Há um ritmo meio neurotizante no desenvolvimento das atividades, porque se pede, indistintamente, uma produção compulsiva para todos de maneira igual, sem respeitar o ritmo próprio de cada pessoa. (P3).

Isso é realmente um problema. Eu, por exemplo, fico cerca de 10 horas por dia na Universidade. Eu não consigo com menos do que isso dar conta do que tenho a fazer. Eu me envolvi com muita coisa... (P9).

É um ritmo bastante frenético, a gente tem que trabalhar muito. (P5).

O docente com dedicação é submetido à quantidade de trabalho que parece que não tem fim. Você faz no início do ano uma programação, depois vai acrescentando novas tarefas, isso é um indicador, aparentemente, superficial, mas que acho importante, de que há uma intensificação do trabalho. Existem muitos docentes entre nós que, embora com dedicação exclusiva, e, por conta da busca de melhorar a remuneração, arrumam outras atividades (bicos) em trabalho externo, em instituições privadas, tem que sair pra ganhar dinheiro, um Curso de Especialização, uma consultoria, um trabalho clandestino permanente.... Isso dá indicação de um aumento imenso da jornada de trabalho docente. [...] Intensificação do trabalho docente em geral é algo antigo, a novidade eu diria que é o fato dele estar atingindo o docente que trabalha na ponta, na Pós-Graduação. [...] Particularmente, a minha jornada, se eu detalhasse, outros diriam que isso é impossível ser feito em 24 horas. (P4).

O depoente seguinte trata do aumento da produção ocorrida no seu Programa, que, ainda assim, não conseguiu acompanhar o ritmo verificado noutros Programas. Ela aumentou, mas pouco valeu, pois houve quem tenha produzido mais ainda.

A gente produz muito mais do que produzia há 10 anos. Em números totais, nossa produção aumentou, mas quando se considera os números comparativos em relação aos outros Programas, ficamos pra traz. (P6).

A intensificação do trabalho docente parece ficar mais aguda na condição de coordenador de Programa, o que observei neste contundente depoimento:

A gente deveria ter um ritmo de trabalho mais homogêneo entre todos, mas existe um núcleo duro de professores que carrega o todo. Não há um ritmo igual do corpo docente, há pesos maiores sobre alguns. [...] O dia-a-dia como coordenador é muito desgastante e interfere na condição do ser professor, porque tem que estar o tempo todo correndo atrás da parte burocrática. É um trabalho solitário, a gente faz muito o trabalho de repassar aos professores os critérios de avaliação e não há retorno, de uma forma geral. A gente tem que sair procurando as coisas, para dar conta do relatório da Capes. As respostas de que se precisa por parte dos professores nem sempre vem. A gente assume muita atividade em detrimento da atividade como professor ou pesquisador. O produtivismo que a gente tem que ter em todos os papéis (coordenador, pesquisador, professor) que desempenhamos acarreta em prejuízo, sempre algum lado sai perdendo. O dia-a-dia, com alunos procurando auxílio, atendendo professores que buscam respostas às suas necessidades, atendimento à burocracia, processo de seleção de alunos... Na Universidade, a gente acaba assumindo

tudo; por exemplo, eu chego cedo pra ver se as salas estão abertas. Esse dia-a-dia é muito cansativo. Perde-se muito tempo com a miudeza, um tempo em que poderia estar lendo, estudando, orientando... Outra coisa que ocupa demais e desgasta é a preocupação com o tempo da titulação [do aluno], na medida em que tem que se preocupar com o corpo de alunos do Programa, não apenas com os seus. A gente vai falar com o aluno, vai falar com o professor, um reclama do outro. O desgaste das relações deles passa por mim, eu preciso socorrer em muitas situações porque tenho que dar uma resposta em nome do Programa. [...] O coordenador tem que ser um super-homem ou super-mulher, porque você tem que orientar na Pós-Graduação, orientar na Graduação, enfim, todas as atividades duplicam. Ainda se quer que haja interação com a comunidade! A gente não dá conta! Temos um corpo docente pequeno para o tanto de exigências que estão vindo. (P8).

A intensificação das atividades vem acompanhada da fragmentação, dificultando a compreensão do seu sentido, conforme os relatos seguintes:

Existe uma fragmentação do que se faz. São tantas atividades que a gente termina sem conseguir atender tudo. (P8).

Tenho refletido sobre como fazer o ensino, a pesquisa e a extensão interagirem. Estas atividades, para vários professores, são estanques, não conseguem se ligar. Cada uma representa uma coisa diferente, sem conexões. (P7).

Você tem que interromper as atividades, o que dificulta o sentido das coisas. O sentido é sempre posterior. [...] Fazer a junção das coisas é importante, não pode haver apenas programação de atividade, o professor tem que saber aonde quer chegar. (P2).

O quadro descrito também expressou uma reação crítica, amparada na premissa de que a educação não se articula com as características atuais do trabalho docente.

Acho que não somos uma fábrica que tem que estar gerando coisa nova o tempo todo. Acho que a produção docente precisa acontecer naturalmente, sem forçar a barra. (P5).

Para fazer um trabalho de qualidade, você precisa orientar, e pra orientar, precisa fazer todo um trabalho [...]. Além disso, você tem que ler muito. Inclusive pra poder inovar nos seminários [aulas]. Eu, por exemplo, não consigo repetir, a cada ano adoto inovações. Se você quer fazer uma Pós-Graduação de qualidade, fazer com que as pessoas pensem, não dá pra apressar. Temos a pesquisa a desenvolver, que precisaria de 48 horas pra fazer com qualidade. Tem que ir à periferia, na escola, acompanhar de perto. Temos comitês que tem que participar. A demanda é muito grande! (P2).

Interessante notar, ainda segundo o mesmo depoente, que a consciência das contradições sobre o mundo docente liga-se à busca de uma saída:

O nosso mundo é um mundo de vencedores. Nossa atividade envolve uma coisa que é lenta [a formação, a educação], e o mundo não valoriza o que é lento, estamos na referência do produz-produz-produz. Da profissão docente, se espera que seja pragmático, rápido, de resultado, e não tem como funcionar assim! O psiquismo mostra que a

construção, a apreensão de algo é um vai e vem, é uma coisa lenta, não depende de resultados imediatos. A Capes possui esta lógica (tem que produzir, tem que aparecer mais), mas a educação tem outro tempo. Não um processo maquinal, você tem que amar, tem que ter compaixão pela existência humana pra trabalhar com educação, senão não deve trabalhar. Vivemos esta contradição na Universidade. Então o que fazer? É preciso perceber, colocar isso em pauta. (P2).

Conforme explicitarei na introdução, a consciência é capaz de sinalizar como o docente *elabora* (assimila, reage, produz) o seu trabalho e aquilo que este trabalho gera.

Volto a Vázquez (1977), que faz uma distinção interessante entre consciência prática e consciência da práxis (o que já abordei no item 3.3). A consciência prática atua no processo prático, ligada à realização dos objetivos, atuando no processo da realização de um plano, lidando com as exigências imprevisíveis da prática. Esse nível da consciência pode qualificar-se, elevando-se para a *práxis* criadora, ou, por outro lado, pode assumir um caráter mecânico, abstrato, indeterminado, alheio. Na medida em que se eleva, a consciência prática torna-se consciência *da* prática, que se dá no momento em que a consciência se volta sobre si mesma e sobre a atividade que realiza. “Toda consciência prática implica sempre em certa consciência da prática, mas uma e outra não estão no mesmo plano e nível [...]” (VÁZQUEZ, 1977, p. 284).

Diante do quadro de intensificação do trabalho, entendo que a consciência *da* prática tende a retrair-se. As demandas diárias e incessantes movem o docente a automatizar suas atividades, de forma que a consciência prática é muito solicitada. Ademais, se a consciência da prática produz-se na realidade, numa situação em que o sujeito *sai de si*, posso supor que este docente, cada vez mais condicionado à individualidade e à solidão, pouco consegue exercitá-la. Como bem explicita Azzi (2000):

[É] muito difícil ao professor, sem condições de uma reflexão quer com outros professores, quer com autores, captar a essência de seu trabalho. A percepção que ele tem de seu trabalho, muitas vezes superficial, é afetada pelo conhecimento que apresenta sobre este, pela capacidade de usar este conhecimento e pela participação, consciente ou não, no processo de produção coletivo do saber pedagógico. (AZZI, 2000, p. 48).

Esse docente ocupado, pressionado pelo fazer compulsivo, vivencia uma situação peculiar, incomum a outros trabalhadores: a vida profissional produz uma amálgama com a vida familiar e privada, de forma que ele não consegue mais saber quando começa e quando termina uma e outra. Com isso, a noção do tempo dedicado ao trabalho vai se perdendo, como a seguir é visto.

Tempo: gerenciar para produzir

A sensação do tempo vivido mudou para o docente, conforme o relato:

A dimensão do tempo mudou desde quando comecei na Universidade para cá; há tempos atrás, era outra coisa, parece-me. Tínhamos que dar aula simplesmente, não tinha exigência de produção científica. Quando voltei do Doutorado nunca mais tive tempo, eu não paro! (P8).

O trabalho docente anterior era muito poroso, era cheio de quantidade de tempos inúteis; a vantagem, atualmente, é que as exigências de produção fazem com que se utilize melhor o tempo do docente, ainda que sob a condição da intensificação. (P4).

Nesse processo, trata-se de *manobrar* as situações, de *gerenciar* o tempo do trabalho e o da vida pessoal, como dizem os entrevistados.

Hoje eu me sinto de certa forma um gerente, eu gerencio varias atividades, eu preciso de uma equipe pra ir distribuindo atividades, porque eu mesmo não tenho tempo. O meu tempo é muito envolvido no trabalho, de forma que às 8 horas não seriam suficientes. Passo, por exemplo, toda manhã envolvido com os e-mails (são projetos, são pareceres de publicações, são relatórios...). [...] Hoje estou numa condição em que abri muitas frentes de trabalho, mas consigo manobrar esta situação. (P9).

Nossa, tem dias em que fico louca! É muito complicado, até prá gente marcar esta entrevista foi difícil... A gente tem que se dividir em muitas atividades. Alguns sacrifícios são necessários pra poder desenvolver tudo; por exemplo, fico revezando atividades pra poder dar conta de tudo. (P5).

As atividades extra- profissionais, a família, eu procuro preservar, procuro não sair muito tarde daqui, geralmente, não trabalho final de semana. Procuro focar bem o tempo do trabalho. Consigo gerenciar, mas acho que pra fazer as coisas bem feitas seria melhor fazer menos coisas. Se tivesse menos atividades, eu poderia dar melhor qualidade no que faço. (P7).

O que a gente mais vê os colegas falarem hoje é 'não tenho tempo'; e não tem mesmo, porque está assoberbado de trabalho. (P4).

No depoimento seguinte, um ponto interessante é lembrado: o uso das tecnologias que contribuem para alargar o tempo de trabalho, aproveitando-o ao máximo, estendendo-o para fora da Universidade.

Parece que o computador ajudou muito a *diminuir* o tempo de trabalho. Ele surgiu pra economizar o seu tempo de trabalho, mas o que a gente vê é que a tecnologia (sobretudo o computador) vem como um controle sobre o seu trabalho; ele ajuda a intensificar a exploração do trabalho imensamente, porque aí você vai trabalhar quase sempre. É inevitável levar o trabalho para casa. Aliás, o docente se diferencia de outros profissionais, é sua característica a continuidade da jornada de trabalho, e isso se dá de forma quase espontânea, natural. [...] Nos momentos de lazer, de folga, de feriado, férias, final de

semana, o docente leva o computador, (“o controlador”), um instrumento que controla sua vida privada. Isso atinge em cheio o docente porque a sua jornada de trabalho incorporou o tempo de fora da instituição, sem o qual não consegue cumprir seus compromissos. (P4).

A problemática da *falta* de tempo é vivenciada, ao que parece, de forma mais aguda pelas mulheres, que trouxeram referências ao drama da presença/ausência em relação aos filhos:

Pra dar conta de tudo tem que priorizar coisa por coisa, fazer aos poucos e encerrando cada etapa pra não precisar mais voltar a ela. A vida profissional se mistura com a vida particular, sim. Às vezes, me pego levantando às 4 horas da manhã, para enviar e-mails, fazer anotações das questões do trabalho... Levanto pra fazer isso porque penso: ‘é menos uma coisa pra fazer amanhã lá na Universidade’. Eu não gosto disso, mas não vejo como ser diferente pra dar conta de tudo. Acontece, ultimamente, de eu trazer meu filho pequeno pra cá, aos sábados, só pra ficar neste dia um pouco mais perto de mim, já que passo a semana toda fora. (P10)

Eu lembro que, quando comecei como professora, eu tinha criança pequena e tinha tempo pra trabalhar e atender à família. Hoje, eu não tenho criança pequena e fico pensando em quem tem como é que faz, porque o dia-a-dia na Universidade não oferece tempo pra fazer o que precisa. [...] Atividade de escrever e publicar, por exemplo, tem que ser à noite ou final de semana; os dias da semana na Universidade são para as atividades de coordenadora e de professora. Eu tenho um quadro de atividades colocado na parede que me guia, ali consta de hora em hora o que tenho que dar conta de fazer, toda minha agenda. Não sei se o dia diminuiu ou as atividades aumentaram bastante... (P8).

Eu tenho o meu tempo todo ocupado, e penso, por exemplo, no dia em que resolver ser mãe, como fica? Chego a ficar 12 horas na Universidade, o tempo em que fico em casa é mínimo. Às vezes eu tenho que me forçar pra poder fazer as coisas estritamente pessoais, por exemplo, achar tempo pra academia. Eu preciso forçar a barra pra ter o meu tempo, pra ter as minhas coisas pessoais. Fico louca tentando dar conta de mim; minha agenda não sai perto de mim; tenho que ter tudo cronometrado pra dar certo. (P5).

No entanto, alguns, minoritariamente, ponderaram que a questão central está no professor *gerenciar bem* o seu tempo do trabalho, ter um planejamento adequado.

Acho que o tempo, ou a falta dele, é uma questão de planejamento. Isso é algo que fui aprendendo a fazer. O tempo é suficiente, dá tempo de fazer quase tudo. (P6).

Acho que dá pra gerenciar o tempo com sabedoria, não dá dizer que há um sobre-trabalho. (P1).

O depoimento seguinte expressa a dramaticidade da questão: o professor sente-se enquadrado numa realidade profissional que não admite *competir* com o imprevisto. Para poder cumprir o roteiro programado, nada pode fugir dele. A vida enrijece, fecha-se ao improvável - o que faz lembrar o *cotidiano cristalizado*, conforme visto em Heller (1970).

Se acontecer alguma coisa na vida pessoal que destoa um pouco do cronômetro diário que tenho, aí já prejudica muito, aí deixo de fazer o que tenho que fazer. Tem que levar uma rotina muito rígida pra conseguir levar as atividades docentes e o que está além disso. O universo tem que conspirar a favor. (P5).

O que explica essa operação sobre o tempo do trabalho? Leher (2000) lembra que Marx já demonstrara que toda transformação social implica numa mudança na instituição do tempo. No Capitalismo, afirma, o tempo torna-se dotado de qualidades, como a mensurável. Fonseca (2002, p. 13), pondo a questão na atualidade, pondera que o modo de trabalhar está em convulsão, em razão “[...] da globalização e a internacionalização do capital, associadas ao incremento da ideologia neoliberal, meritocrática e individualista [...]”, imprimindo certa lógica que provoca uma verdadeira “desordem no trabalho” - conforme expressão sua.

No bojo das mudanças produzidas pela reestruturação produtiva, que caracteriza a fase presente do Capitalismo, a questão da ocupação do tempo do trabalho assume uma dimensão ainda mais crucial.

Antes linear e rígido, agora a palavra de ordem é a flexibilização, que significa a operação simultânea de várias atividades, o *melhor* aproveitamento do tempo de produção e do desempenho. Como foi descrito no item 1.3, a forma presente de organização do trabalho faz desaparecer a distinção nítida entre empregador e empregado, daí a importância atribuída à gestão (o *vestir a camiseta*). Nisso, está presente a compressão do tempo (acelerado, intensificado, encurtado) e do espaço (com o trabalho penetrando em todas as áreas da vida do indivíduo). Trata-se, ao cabo, de ser capaz de gerenciar o caos, a desordem que se desdobra dessa situação.

Um professor entrevistado reage frente à dicotomia do tempo, explicando-me que a sua vida pessoal está amalgamada ao trabalho, inclusive porque o trabalho educativo, para ele, é um testemunho da sua vida inteira. Pondera que:

O lado ruim do tempo é quando ele separa, faz estilhaçamento, separa dimensões. (P3).

A questão do tempo em relação ao trabalho faz pensar que, nisso, está presente mais uma contradição absurda, explicada por sua inserção no Capitalismo: nesse sistema, tornar a vida uma só, inteira, integral, sem fragmentações, significa, contraditoriamente, a intensificação do trabalho, que, levado para a casa, acaba legitimando ou naturalizando o surto produtivista.

Mercadorização

Uma das questões da entrevista referia-se à provável impregnação da noção de mercadoria no processo ou no resultado do trabalho docente. Observei, pela reação em geral, tratar-se de um tema não muito fluente, considerando a hesitação dos docentes nas respostas. Também verifiquei que as respostas polarizaram-se, o que não ocorreu na maior parte dos temas abordados nas entrevistas. Ao que pude perceber, houve dois grupos de respostas, os que julgaram a mercadorização na Universidade como benéfica e/ou algo presente e os que viam a Universidade como um lugar acadêmico, o que lhes fazia não aceitar e tecer críticas desta possível realidade.

A primeira posição, “a mercadorização na Universidade como benéfica e/ou algo em curso” foi expressa nos seguintes relatos:

Na minha área, a relação com empresas é freqüente, até porque é uma área tecnológica, nós estudamos aquilo que está ligado à atividade que desenvolvemos, então têm muitas pessoas que participam do trabalho com empresas, buscando um retorno mais rápido. (P8)

Acho que a relação com empresas não significa que a Universidade vai ser privatizada; acho que tudo tem limites e estes precisam ser usados no processo. [...] Precisamos da realidade, senão a Universidade se fecha na redoma de vidro. Não podemos achar que temos resposta pra tudo, precisamos nos articular e nos basear na realidade. O mundo real vale a pena ser buscado, porque o mundo acadêmico é quase um mundo faz-de-conta. (P9).

A partir do momento em que se tem possibilidade de aumentar os rendimentos penso que várias pessoas são receptivas a isso. [...] Acho que as atividades que têm contrapartida financeira possuem um forte apelo e são chamativas ao docente. Se existe uma gratificação financeira que aumenta a renda, é um estímulo forte para a maioria das pessoas. Eu, por exemplo, me enquadro nisso. Coloco minha energia nisso, porque aí eu ganho mais. (P7).

Essa questão envolve dois lados, que precisam ser analisados com cuidado. De um lado, temos docentes com interesses próprios, querendo tirar proveito pessoal, agindo pra ganhar, simplesmente, usando o nome da instituição, cobra da empresa pra isso. Somos muito procurados [por empresas] porque nossa instituição carrega um nome que é nossa identificação, e aí temos que fazer uma seleção pra ver o que é bom pra instituição, ver o que gera capacitação pra aluno. O cuidado que precisa ter é que tudo seja feito institucionalmente, com a aprovação dos colegiados, da diretoria, convenio assinado, com os papéis muito bem definidos no processo. Nessa relação, temos coisas positivas, porque os alunos se envolvem, participam dos experimentos, do treinamento, muitas vezes até empregam-se nas empresas por causa do desempenho que tem nesse processo. Nesse caso, não acredito que aliene o processo educacional, na medida em que o aluno está participando, está praticando o que aprendeu em aula. (P10).

Acho que a gente meio que se vende, sim, porque, quando se apresenta um projeto pra uma agência de financiamento, a gente tem que vender uma idéia. E aí a gente tem que ser professor, advogado, contador, vendedor... Outro dia, eu falava pra os meus alunos da

Graduação, em relação a um trabalho que faziam: vocês vão fazer um catálogo em que vocês vão vender as células, então façam uma propaganda interessante, as células têm que se tornarem interessantes. E eles acharam muito louca a proposta, mas acabaram assumindo... Então é isso: a gente acaba tendo que vender nossas idéias e é uma necessidade - fazer o que? (P5).

A segunda posição, “a Universidade é lugar acadêmico”, foi ilustrada pelos relatos:

Acredito que nós somos uma academia, uma instituição voltada pra questionar, pra pensar. Quanto à pesquisa, penso que nosso papel deve ser a pesquisa básica; as pesquisas aplicadas devem ficar ligadas aos centros de pesquisas, eles vivem apenas pra isso. Nós temos que dar aula, formar. Fazer este tipo de cobrança [pesquisa aplicada, de resultados] e que venha acompanhada de retorno financeiro, patentes, isso é complicado, não deve ser feito na Universidade. Aqui na minha área ainda não vejo se desenvolver este tipo de coisa. (P8).

Acho que na nossa área ainda não tem. [...] Acho que mantemos a pesquisa básica (ou a pesquisa científica), não a aplicada (ou a tecnológica). A grande maioria tende a se dedicar ao aspecto acadêmico. (P6).

Acho que tem tido menos na Universidade [pública]; conheço instituições e Programas que vivem disso. Dentro do [nosso] Programa, acho que não temos uma cultura consolidada nesta área. (P3).

No depoimento seguinte, o docente constata a realidade, embora não a aceite.

A mercadorização está no mundo em que vivemos, e não estamos fora. A questão do financiamento, o mundo das aparências, ser exitoso... isso chegou na Pós-Graduação. Existe uma coisa no mundo que é: “quem produz mais quem é o mais exitoso, o que faz sucesso” e a Pós-Graduação está igual a isso. O mundo (e a Pós-Graduação, naturalmente) virou um grande *marketing*. Sem querer desprezar as exceções, que existem, mas acho que há uma contaminação por essa lógica. (P2).

Faz sentido a referência feita no depoimento de que a Universidade não está à parte da sociedade, o que quer dizer não idealizar o ente universitário e colocá-lo fora das contradições sociais. Conforme Harvey (2005):

O capital é um processo, e não uma coisa. É um processo de reprodução da vida social por meio da produção de mercadorias em que todas as pessoas do mundo capitalista avançado estão profundamente implicadas. Suas regras internacionalizadas de operação são concebidas de maneira a garantir que ele seja um modo dinâmico e revolucionário de organização social que transforma incansável e incessantemente a sociedade em que está inserido. (HARVEY, 2005, p. 307).

O dinamismo e a extensão do capital sobre a educação têm se mostrado sem precedentes na década de 1990 em diante, sobretudo depois do evento da LDB de 1996, que diversificou

Cursos e instituições, além de permitir a existência de instituições de ensino superior na forma de empresas com fins lucrativos. Na década de 2000, assiste-se à expansão dos grandes grupos educacionais na aquisição de grupos ou instituições menores, demonstrando o quanto é um negócio lucrativo.

A chave que vem abrindo a porta dos negócios milionários no setor de ensino superior privado brasileiro nos últimos dois anos tem nome. Chama-se escala. Grandes grupos educacionais nacionais e estrangeiros, ao lado de poderosos fundos de investimento, como GP, UBS Pactual, Pátria, são protagonistas de um movimento de aquisição sem precedentes. [...] foram realizadas 30 transações no setor de educação, o terceiro maior volume do período, inferior apenas aos dos setores de tecnologia da informação e alimentos, bebidas e fumo. Os números disponíveis – nem sempre os valores são declarados – indicam que as aquisições deste ano somam perto de 250 milhões. (ALMEIDA, 2008, não paginado).

O sentido de mercadoria também avançou no ambiente universitário do setor público, por diversos meios. Uma faceta disso, evidenciada na produção da pesquisa tecnológica, foi a transformação dos bens intelectuais em invenções, criações artísticas, etc., envolvendo patentes, direitos autorais, marcas comerciais, além das instituições abrigarem parques tecnológicos, como se tem notícia em relação a algumas Universidades federais.

No entanto, tal vulnerabilidade não pertence apenas às áreas tecnológicas, visto que a produtividade também se associa à política de financiamento dos órgãos oficiais de fomento, gerando recompensa monetária para quaisquer áreas contempladas. A esse respeito, Bosi (2007, não paginado) pondera que “[...] o risco de não deciframos essa realidade”, tornando-nos “[...] cada vez mais prisioneiros dessa lógica.”

Assim, percebo uma realidade em curso na UFMT, embora ainda não consolidada nem motivo de consenso. A regulamentação da Lei de Inovação Tecnológica, no âmbito da instituição, e o crescimento da produção de pesquisa demonstram que o caminho está aberto para ser percorrido. Nas entrevistas, a despeito de não ser algo consensual, pareceu sinalizar-se para a assimilação das idéias que cercam a *mercadoria* conhecimento. Isso, porém, é impregnado por contradições, considerando os depoimentos no seu conjunto.

Categoria III: Produção/ produtividade docente

Essa categoria retrata a *produção* (e o sentido de *produtividade* que adquire), que se realiza pelas atividades docentes, na Pós-Graduação. No curso desta discussão, os

entrevistados também mostraram as mediações feitas com a Capes, o que acaba sendo decisivo para definir a constituição e o sentido da sua produção.

O que é produção docente

O trecho seguinte de uma das entrevistas pareceu-me emblemático por desafiar o termo *produção*, remetendo-o ao modelo de produção fabril.

Pra começo, eu não gosto da palavra *produção*. As palavras nunca são vazias. Temos *produção da fábrica*, dentre outras, e é esta a idéia que está presente na palavra. É um modelo. O pensar está numa outra direção, exige, por exemplo, que às vezes você perca um dia inteiro pra construir um parágrafo ou dias em que não sai uma linha. (P2).

Os docentes, em geral, expressaram que há diferença entre o que seja (ou deveria ser) a produção docente para eles e para a Capes, como fossem modelos diferentes.

Para a Capes, importa é a produção científica, produzir artigos em revistas, de preferência de abrangência internacional A ou B. Mas a produção docente não é apenas isso. É, por exemplo, o trabalho do laboratório pra melhoramento genético, pra obter nova variedade. Para a Capes, na nossa área, isso não é considerado, embora seja muito importante num contexto agrícola. Escrever um livro, pra mim, é muito importante; já no contexto da avaliação da Capes, na nossa área, não é, corresponde a uma pontuação que é mínima. Divulgar um trabalho na televisão, escrever artigo num jornal – nada disso é considerado; o que é prioritário é a produção científica em periódicos internacionais. (P8).

A Capes tem uma visão muito estreita do que seja a produção docente. Pra ela, tudo se resume à publicação de artigo. No nosso Programa, o que conta é produção bibliográfica, em veículos de alto nível, não necessariamente livros. A metade da produção que conta refere-se a isso. E, pra se passar do nível que estamos, temos que passar de uma produção x para mais x. Quando uma pessoa se dedica a outra coisa que não a produção científica, por exemplo, trazendo alicerce para o Programa, não conta muito. Desta forma, a passagem minha pela coordenação no Curso foi o início da minha saída do Programa. Ou seja, como coordenador eu não conseguia produzir o suficiente, mas tive uma contribuição valiosa de outro tipo - a qual não teve nenhum tipo de pontuação do ponto de vista da avaliação. Ou seja, se oportuneizei a construção de laboratórios inteiros, se tenho projetos pra aumentar o número de docentes para atuar nos laboratórios e no Programa, a Capes não reconhece isso para mim. Então, há limitações na avaliação. Se, por exemplo, eu tivesse me dedicado à extensão, num trabalho para transferir resultados da pesquisa para um bairro pobre, se eu não publicar os resultados em revista A, isso não vale nada, nada, nada... Existem trabalhos que podem trazer resultados fantásticos pra comunidade, mas para a Universidade não contam. O que conta é o puramente quantitativo, focado na qualidade do veículo. (P7).

A produção docente para a Capes é a publicação. Pra mim isso é apenas um pedaço do trabalho docente. Produção docente pra mim é você conseguir, numa sala de aula, transmitir o saber, é deixar a consciência de algo, um determinado aprendizado no aluno. É você ouvir no final do semestre: “pôxa, professora, eu aprendi tanta coisa!”. A melhor produção é quando você ouve isso. E isso não conta ponto... Nem toda boa produção docente é gerada por um artigo. De uma disciplina bem dada você não tem como gerar um

artigo. Se eu, por ventura, fizer um artigo sobre o que se passa na disciplina, na avaliação pode aparecer como o que não faz parte da área. Conheço muitos professores que nunca vão a campo, apenas enviam os alunos pra fazer estas coisas. Sabem escrever um artigo, mas sem fazer o contato efetivo com o trabalho. A produção vista como publicação é um mundo muito competitivo. Sabe o que começa a acontecer? Nas trocas de favores, se dá o empréstimo do nome pra publicar. De certa forma, é um comércio. [...] Na minha área, os resultados da pesquisa são lentos, não é uma disciplina prática, jamais vou ter resultado em 6 meses - o que torna impossível conciliar com as exigências imediatas de publicação. (P10).

Por produção docente eu acho que é o conjunto de atividades que precisaria integrar atividades de pesquisa, de extensão e de docência de uma pessoa do Programa de Pós-Graduação. Parece-me que a produção deveria estar voltada ao contexto em que ocorre, uma produção significativa para o lugar social onde o Programa está, e, por vezes, isso não ocorre, efetivamente. Por outro lado, há uma discriminação da Capes por áreas geográficas (centrais ou não) do país. As verbas de pesquisas e evento são jogadas pra certos locais, e a produção dos docentes, que lá estão, passa a ter um nível de qualidade maior do que a que fazemos na periferia do sistema de distribuição de recursos e pesquisa da Capes. Isso me parece ser um quadro que afeta o processo dos profissionais docentes da educação, porque, de alguma maneira, para a Capes, é uma área menos importante do que o setor de tecnologia ou o setor de mercado. Nisso também se verifica um processo de intromissão, se quisermos dizer assim, no processo de indução da avaliação, em relação a valor da produção docente. (P3).

Dos 10 professores entrevistados, 3 coadunaram com os parâmetros da Capes em relação à compreensão da produção docente, conforme:

Com certeza, a produção que a Capes condiciona é no sentido das publicações, o que não é errado, embora precise ser melhor regulamentado. (P6).

Acho que coincide minha compreensão de produção docente com a da Capes. (P9).

Acho que o instrumento de avaliação é algo positivo e foi sendo melhorado. Ampliou e reconheceu como produção científica determinada produção ou produtos e foi fazendo uma coisa que é uma marca, que é a classificação, o *rankiamento*. (P1).

Na abordagem da produção docente do ponto de vista dos professores, em cruzamento com o que lhes parece ser a abordagem da Capes, surgiu, espontaneamente, o assunto *avaliação por pares*, com manifestações ora favoráveis e ora críticas, como se pode notar.

Temos que parar de pensar na Capes como um elemento abstrato, à parte de nós. A Capes é uma entidade da qual os pares integram, nós somos chamados a participar do processo, como eu, por exemplo, que fui chamado, na última avaliação. (P9).

Temos um modelo de avaliação muito interessante, que é feito pelos pares, de uma maneira quase corporativa, com controle docente, o que gerou um aparato grande e coordenado pela Capes para este universo de organização da Pós-Graduação. Tudo é feito por pares, isso é democrático, é um avanço, há uma pluralidade real. (P1).

Nas Comissões por área da Capes existe a participação de professores de várias instituições; porém, agora já houve limitação da participação porque se *fechou* aos professores que possuem bolsa produtividade. Ficou limitada a participação do Norte, do Centro-Oeste. No CTC [Conselho Técnico Científico], muitas vezes, o que a gente colocava, não era acatado; existe um afunilamento nas decisões. E temos casos em que a Comissão de Avaliação decide uma coisa, o CTC outra; então, não é tão democrático assim. [...] Na eleição para o nosso representante de área, nós, coordenadores, votamos em 3 nomes como alternativas à escolha do representante, mas a pessoa que foi escolhida não saiu da lista enviada, foi uma quarta pessoa, que nem conheço. (P8).

Os pares são extremamente heterogêneos. Os pares podem fazer aquilo que o seu coletivo não deseja. Ele é um intermediário. Há uma diversidade, tem gente de esquerda, de direita, positivista, fenomenológico, dialética, etc., tem todo tipo de perfil. Os pares servem pra tudo; eles não se constituem numa entidade única. (P4).

O sistema de avaliação feita pelos pares não é consensual, segundo registraram estes entrevistados. A propósito, Severino (2006, p. 68) o vê como um princípio válido, porém, considera que é suscetível a distorções, “[...] não estando imune a pressões políticas de grupos interessados e a intervenções técnicas indevidas, por parte da burocracia institucional da Capes e do MEC.” Há, então, características ambíguas presentes, pois, ao mesmo tempo em que representa ser um exercício democrático, tende a restringir a manifestação crítica em relação à avaliação instituída.

Na caracterização da produção docente, considerando a interface que se realiza com os parâmetros e/ou critérios de avaliação da Capes, um aspecto foi recorrente: a priorização do quantitativo sobre o qualitativo. Os dois depoimentos seguintes ilustram as críticas proferidas pelos professores.

Um entrevistado sustentou que a exigência quantitativa se choca com a qualidade e que o provisório passa a fazer parte da produção.

Acontece que o produtivismo faz com que, junto com os bons trabalhos, surjam trabalhos de má qualidade. A quantidade passa a ser mais valorizada do que a qualidade. O que mais se controla hoje é a quantidade do que se produziu, menos a qualidade, embora sobre isso também se tente mecanismo de melhora. Como mensurar a qualidade? Hoje se criou o Qualis, que avalia os instrumentos de divulgação, as editoras, os eventos, tudo é submetido a uma avaliação. Se você submete seus trabalhos aos classificados no Qualis, supõe-se que o seu trabalho seja bom. E, isso, vai afunilando de forma indireta a produção. Procura-se cercar o fenômeno da qualidade, mas de qualquer forma há um fato evidente, que é a exigência de se produzir. Ela faz com que a quantidade prevaleça em relação à qualidade. Como a quantidade é importante, o provisório agora faz parte da nossa produção, o que jamais aconteceria antes. (P4).

O mesmo professor expôs o contraditório da questão ao ponderar que o volume exacerbado que produziu o “ruim”, também foi capaz de gerar “o núcleo bom” da produção.

Agora, isso tem ângulos contraditórios que precisam se considerados. O positivo é que nós ficamos mais produtivos, oferecemos mais produtos para a sociedade, alguns produtos muito bons. Ainda que o ruim possa ser a maior parte, considero que cresceu, imensamente, o núcleo bom da produção. Quero dizer que, mesmo aquela produção periférica, aquela que nasce com um *prazo de validade*, mesmo essa, ajudou também a gerar a boa produção. (P4).

O depoente seguinte destaca a decadência do aspecto qualitativo na sociedade em geral, o que se reflete, por exemplo, em como o aluno chega à Universidade.

Tem que chegar perto pra avaliar a qualidade, e acho que tanto Capes como CNPq não tem estrutura pra verificar. [...] O número não revela o conteúdo. Estamos numa qualidade cada vez pior, o que, na verdade, não é uma coisa só da universidade. Acho que vivemos uma decadência de qualidade, e a pressão por quantidade precisa levar isso em conta. [...] Acho que teria que achar um jeito de avaliar menos no sentido da aparência, da quantidade e mais na qualidade. Se a avaliação se baseia, por exemplo, na quantidade de alunos que você forma, precisa considerar como é que este aluno chega à universidade, o seu despreparo, o trabalho que envolve para a formação. (P2).

Na esteira desse depoimento, considero que a ênfase ao quantitativo presente na avaliação (e, por extensão, na produção docente) seja, de fato, um reflexo da estrutura da sociedade Capitalista, referenciada na quantificação, conforme discutido no item 1.2. Esse é, pois, o fundamento, a marca, o valor dessa sociedade, o que concorre para o abandono ou a negligência das necessidades humanas genuínas como referência principal. Em outras palavras: concorre para que a produção se *torne* produtividade.

As atividades preferidas e as mais freqüentes

Para Saviani (2002), a pesquisa é o elemento definidor da Pós-Graduação *stricto sensu*. O ensino, por sua vez, “[...] concorre como uma mediação destinada a dispor e garantir os requisitos para o desenvolvimento da pesquisa, que será a pedra de toque da formação pretendida.” (p. 137).

Tal marca da Pós-Graduação revelou-se nos depoimentos na medida em que indaguei sobre as atividades que envolvem a produção docente, solicitando que fosse identificada a mais freqüente e a preferida. Em ambos os casos, predominantemente, foi apontada a pesquisa; contudo, o que me surpreendeu foi que a pesquisa era entendida a partir do vínculo com as atividades de orientação, pela ligação com os alunos bolsistas de Graduação e/ou com os orientandos da Pós-Graduação. Portanto, por meio desta *ponte*, a pesquisa estaria se conectando à docência.

Pesquisa é a minha atividade preferida. Dou aulas conforme a LDB exige, mas trabalho muito mais na pesquisa e na orientação dos meus alunos; nisso, me sinto mais útil e me dá muita satisfação. (P9).

Prefiro a pesquisa. Orientação também gosto muito. Pesquisa e orientação. A nossa pesquisa é muito em função do aluno. (P8).

Gosto mais da pesquisa e, por gostar mais, é a atividade que mais faço. (P6).

Dependendo da fase em que o pesquisador está, alguma atividade pode se sobressair mais. Eu, por exemplo, agora que tenho estruturado o laboratório, estou sendo mais estimulada para o trabalho de orientação, como pesquisador, do que no aspecto de prestar disciplinas. (P5).

O que prefiro fazer é a pesquisa de campo e a escrita sobre a pesquisa de campo. (P3).

O que mais faço é ler o material dos orientandos, o que é mais chato pela qualidade dos trabalhos, você fica horas nisso, é o mais trabalhoso. O que mais gostaria de fazer é pesquisa, envolvendo o contato com bolsistas. É muito bom o convívio com os alunos nesse processo, ver a sua evolução, aqueles alunos de baixa renda, conseguindo uma bolsa de Mestrado... Quando você pega alunos com potencial, dá muito prazer ver suas superações. É o que mais gosto de fazer. (P2).

Meu tempo é mais ocupado com o preparo de qualidade da aula, de tudo que envolve o ensino. Se você não tem essa preocupação, o aluno se torna, simplesmente, uma coisa. A aula não é um processo mecânico, requer dedicação. Isso parece que é esquecido pela Capes, isso não conta ponto. A minha atividade preferida é a pesquisa. Gosto de sentar, montar projeto, pensar, fazer a experiência, buscar fontes... Eu queria ter mais tempo pra pesquisa, ela exige tempo. (P10).

A atividade de extensão, por sua vez, é a atividade marginal, até porque *não há como* desdobrar-se para a sua realização. Nesse contexto, também se manifestou uma espécie de dívida em relação à Graduação:

O que mais ocupa o meu tempo é a pesquisa que realizo. A que mais prefiro varia no tempo. Hoje, gostaria de poder dedicar mais tempo às aulas na Graduação. Acho que não lhe dediquei o tempo necessário. Eu gostaria também de poder me dedicar com mais tempo ao trabalho de extensão, no envolvimento com a comunidade, nos bairros periféricos, a população próxima, daqui de Cuiabá. Acho que essas coisas me possibilitariam poder dizer que há transferência de conhecimento da Universidade no que faço. (P7).

Algo que gostaria de desenvolver e que espero ainda poder fazer é o trabalho de extensão. Acho que é o momento de concretizar, de colocar, socialmente, nossa formação; ao mesmo tempo, é o que revigora nosso trabalho, atualiza, aponta os problemas, as lacunas. Acho que a extensão é uma oportunidade de inclusive melhorar nossas aulas. Mas não faço porque não consigo dispor de tempo pra isso. Ou faço pesquisa ou faço extensão – os dois são impossíveis de combinar, pela questão do tempo. Tem que considerar também que não é uma atividade que conta muito na avaliação dos Programas. (P9).

Não é por acaso que a pesquisa se apresentou como a atividade preferencial ou a mais freqüente. Afinal, é esta a atividade com maior grau de valorização no trabalho docente da Pós-Graduação.

O trecho seguinte é esclarecedor, por revelar a pauta do atual modelo. A meu ver, o que foi dito é importante para compreender certos conflitos e dilemas nas instituições universitárias.

Com certeza, a Capes enfatiza o perfil pesquisador. Claro que com o cuidado de colocar o vínculo com a Graduação, mas ela criou um modelo que seria o professor universitário através da Pós-Graduação. (P4).

Assim, porque o modelo é o do pesquisador, o docente-pesquisador experimenta uma oposição entre as atividades de ensino e de pesquisa. Porém, isso não ocorre na Pós-Graduação, e, sim, ao exercitar o ensino na Graduação. O ponto seguinte explora essa questão.

Graduação e Pós-Graduação: áreas fragmentadas

O início da educação superior no Brasil associa-se à história dos Cursos de Graduação, com o ensino de conotação profissionalizante e de tradição jesuítica, que eram característicos desses Cursos. A Pós-Graduação, de história recente, causou certo abalo nas instituições, na medida em que trouxe o componente da pesquisa para a educação superior; contudo, pode-se afirmar que, no interior das instituições, tratou-se de algo mais localizado do que propagado.

[...] no processo de institucionalização da Pós-Graduação parece que se delineou a tendência de se definir que a formação para a pesquisa deveria ser passada para os cursos regulares em Pós-Graduação [...] portanto, estaria havendo uma separação organizacional entre produção e consumo de conhecimento no interior da universidade, mediante a caracterização da graduação como uma escola de consumo de conhecimento, e a Pós-Graduação como a escola de produção de conhecimento. Essa tendência, se não é real, tem, pelo menos, uma veracidade muito grande nas cabeças de muitos professores nas universidades em termos das suas concepções sobre o que deve ser a graduação e o que deve ser a Pós-Graduação. (PAOLI, 1989, p. 97).

Na UFMT, não seria diferente: a Universidade vivencia, ainda, lacunas históricas entre a Graduação e Pós-Graduação, o que veio à tona nos depoimentos:

A gente sente o fato de a Pós não ser aceita pela Universidade; a gente sente muito isso, existem muitas queixas na Graduação de que o doutor não quer dar aula. Nas assembléias que definem as greves também se acusa a Pós-Graduação, porque a gente

não pára nunca. Acho que a Pós-Graduação veio pra ficar e acho que apóia muito a Graduação. Não sei se esta divisão, esta *richa* entre os níveis se deva a que a Pós-Graduação seja nova na Universidade. Expandiu muito rápido aqui. De fato, existem professores que não querem dar aula na Graduação, mas isso não deveria acontecer. (P8).

Acho que a Universidade mudou muito nestes anos. Inicialmente, poucas pessoas faziam pesquisa, existia um número de doutores pequeno. E o problema é que quem não é doutor não consegue ter aprovação em projeto de pesquisa. Tendo aumentado o número de doutores, conseqüentemente, aumentou o de produção de pesquisa. [...] Acho que temos na Universidade professores que representam a *velha guarda*, um pessoal pouco preocupado com a pesquisa, que não gosta de produzir. Gostam, sim, é de dar aula. Isso é um dado que pode ser demonstrável: os professores próximos a aposentar realmente não são ligados à pesquisa, são os fundadores da instituição, são os professores graduados que, ao mesmo tempo, são professores titulares na Universidade, que ganharam esse título por circunstâncias na Universidade, sem concurso, sem título, etc. (P6).

Boa parte dos docentes que atuam na Pós-Graduação (principalmente nos Programas mais recentes e mais periféricos) é de quem teve uma tradição de atuação no ensino de Graduação. Esta é sua tradição: docentes voltados à Graduação e sem muita doação à pesquisa. Acho que, na verdade, o que se tem [como contradição, como problema] é um grupo de professores com um paradigma de ensino e, de outro lado, professores com um paradigma de pesquisa. Ou seja, docentes que vem de determinada tradição e que estão obrigados a operar dentro de outra tradição. Eu senti muito quando era coordenador do Programa que a maioria dos docentes tinha esta tradição [de ensino] e que não organizavam a sua produção de acordo com o modelo de avaliação da Capes. (P1).

A lacuna entre os referidos níveis, que teve uma raiz histórica, sofre um aprofundamento no presente. A fala dos professores manifestou a divisão entre ambos, sob o argumento de que “a Graduação sobrecarrega o trabalho na Pós-Graduação”.

O fato do professor se dedicar à Pós-Graduação não diminui a sua carga na Graduação, salvo quando possui cargo de coordenador, daí ele tem essa redução; mesmo assim, por ser coordenador, dobram as suas atividades e ele precisa ficar pedindo para os colegas para amparar em algumas situações, fazendo manobras possíveis. (P7).

O número de horas dedicado à Graduação também pode complicar um pouco. O problema é ter que se dedicar a estas aulas todo o semestre. (P6).

Veja que o mestre, o que atende à Graduação, escapa um pouco da situação de excesso de trabalho. Nós, além da carga de horário que temos na Graduação, além da pesquisa, coordenações, orientações nos dois níveis, temos o compromisso na Graduação. [...] Se não houvesse uma exigência de vínculo com a Graduação, a tendência natural dos professores da Pós-Graduação seria fugir desesperadamente da Graduação. E eu concordo com esta exigência de vínculo, senão se cria dois corpos docentes distintos, um corpo da Graduação, outro corpo da Pós. E isso é gravíssimo! A contradição é muito concreta, os professores tendem a fugir da Graduação porque ali o trabalho é muito pesado. (P4).

A despeito disso, considerou-se haver uma convivência necessária e oportuna entre Pós-Graduação e Graduação, como se vê a seguir:

Outra dimensão importante é o contato que temos com a Graduação, porque ali já começa a preparação para o ingresso na Pós-Graduação. Acho fundamental esta convivência. (P4).

Acho que a Pós-Graduação é uma continuidade do trabalho que se faz na Graduação. A autonomia tem que ser um dos objetivos principais na Pós, a autonomia em termos de aprendizado – e isso já deveria começar na Graduação. (P7).

Eu diria que gasto muito tempo escrevendo e muito tempo em sala de aula, com a Graduação também, porque é dali que eu levanto temas, questões, descobertas de caminhos que não havia feito antes, descobertas do processo da docência. (P3).

Para alguns, parece que é preciso ter duas máscaras, e em cada nível pôr uma. Não tem que ser assim! Na Graduação, a gente se dedica a lecionar, a ter um bom trabalho nas aulas, orientar os bolsistas; na Pós-Graduação, é a mesma coisa, temos que nos dedicar a fazer uma aula bem produzida, orientar e fazer com que atinjam o objetivo maior que é se tornar docentes também. São caminhos convergentes. (P5).

Vejo como nós, aqui, mudamos depois da implantação do Mestrado. Eu lembro que, antigamente, os alunos da Graduação passavam jogando cartas no corredor; hoje, não se vê mais alunos nesta situação; eles estão no laboratório, ligados às pesquisas. Se você analisar a divulgação dos trabalhos de iniciação científica, verá que muitos são alunos nossos. Nós melhoramos o nosso produto graças à Pós-Graduação. [...] Isso melhorou o próprio conteúdo da aula da Graduação, melhorou o nível dos alunos. Vejo acontecer uma revolução aqui dentro, que veio com a implantação do nosso Programa. (P9).

Pelo visto, ao mesmo tempo em que constataram a fragmentação e a oposição entre Graduação e Pós-Graduação, os docentes, enfatizaram que são, afinal, áreas complementares. Nessa aparente ambigüidade, a fala seguinte me pareceu importante por ajudar a explicar que a questão está em que, se o docente atua na Pós-Graduação, o ato de ensinar se funde ao ato de pesquisar. Posto que no contexto da avaliação dos Programas a produção de pesquisa é o que importa, prioritariamente, então, no exercício docente junto à Pós-Graduação, ensino e pesquisa harmonizam-se. A oposição se mostra na atuação junto à Graduação, que não é capaz de *valer* o necessário (afinal, ali não se realiza a pesquisa) e, por isto, acaba *roubando* o tempo do docente que se vincula à Pós-Graduação. Os grifos no depoimento seguinte são meus, atentando para o que é esclarecedor.

A Graduação exige uma atenção centrada no ato de ensinar em si mesmo, até independente da articulação com a pesquisa, de forma que se torna uma atividade muito exigente; *na Pós-Graduação, o ato de ensinar é o ato de pesquisar também, e essa associação até torna o processo mais fácil, a meu ver, porque interage com muitas coisas que se referem às exigências feitas ao docente da Pós-Graduação.* (P4).

Quer dizer, o *problema* não parece ser o ensino, propriamente, mas o ensino *na* Graduação.

Categoria IV: Avaliação: condicionamentos e consciência

Tal categoria pretende explorar, apoiando-se nos dados das entrevistas, os condicionamentos, particularmente, os que vêm do processo de avaliação dos Programas, bem como a consciência do docente sobre eles. Da mesma forma que na categoria anterior, também aqui aparece como se produzem as mediações na relação entre os docentes e a Capes.

Dos temas tratados nas entrevistas, esse foi um dos que mais mostraram divergências de posicionamento. Pela complexidade presente, considere válido retomar, antes da exposição, a teoria que vem dando suporte à análise. Por isso, recupero Kosik, que traz a seguinte premissa:

Pelo simples fato de existir, o homem é um ser social, que não só é sempre fisgado nas malhas das relações sociais, mas sempre *age, pensa, sente* como *sujeito* social; e isso antes ainda de tomar consciência de tal realidade ou até mesmo para dela se dar conta. [...] O homem é, antes de tudo, aquilo que o seu mundo é. (KOSIK, 2002, p. 85, grifos do autor).

Se as pessoas são, antes de tudo, o que é o seu mundo, como é esse mundo e como ele é apreendido pelas pessoas? Porque se vive num mundo fragmentado, que afasta o sentido essencial das coisas, a percepção dele torna-se fragmentada e ambígua, sendo, desta forma, que as pessoas tendem a mover-se no cotidiano, respondendo aos seus desafios imediatos e práticos. Como já foi dito, na cotidianidade o indivíduo cria relações baseadas na sua experiência e nas possibilidades de realização das coisas, daí considerar *esta* realidade como *a* realidade do mundo. O cotidiano expressa o mundo fenomênico, em que a essência da realidade se manifesta de certo modo e, ao mesmo tempo, se esconde.

O mundo fenomênico (mundo aparente) é expresso por Kosik (2002, p. 15) por *pseudoconcreticidade*, “[...] o complexo de fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural.”

Como a essência das coisas não se manifesta de imediato, a consciência representa o esforço para descobrir a realidade, desvelando-a no todo, na sua concreticidade, e orientar o indivíduo no sentido de modificá-la de forma criativa; portanto, enfrentar a *pseudoconcreticidade* para atingir a *concreticidade* é realizar um movimento na direção da essência das coisas, por meio da consciência.

A par deste entendimento, complemento com uma indagação que vem de Mészáros (2006): se a alienação da consciência é resultado da atividade alienada, como superar a atividade alienada por meio da consciência alienada? Para não parecer um círculo sem saída, o autor lembra a tese marxista de que o “educador precisa educar-se”; entretanto, não por uma educação construída *de fora* da alienação ou *de fora* da sociedade alienada. Por isso, ele acredita que a alienação não se configura algo destrutivo e inerte; mais que isso: ela é a chave para a desalienação. “A alienação é um conceito inerentemente *dinâmico*: um conceito que necessariamente implica *mudança*. A atividade alienada não só produz a *consciência alienada*, mas também a *consciência de ser alienada*.” (MÉSZÁROS, 2006, p. 166, grifos do autor). Tal reflexão leva a crer que é no cotidiano abstrato, povoado pelas aparências, que se desvenda a realidade, no seu aspecto essencial. Em outras palavras, é no enfrentamento *dessa* realidade que pode brotar a consciência da realidade.

Os referidos conceitos foram importantes na interpretação dos relatos, de forma geral; todavia, especialmente, foram na categoria em pauta, a seguir detalhada, segundo as subdivisões feitas.

Validade da avaliação

Os docentes expressaram crença na positividade da avaliação. O problema, quando identificado, estaria no modelo de avaliação em vigor, conforme aparece no primeiro relato:

Tem que ter uma maneira de avaliar; se você não produz, não pode ter cadeira cativa. Não estou discutindo a validade da avaliação. O que tenho discutido, em relação à Pós-Graduação, é a pressão de produzir, produzir e produzir. (P2).

A avaliação é algo inevitável. É ali que são eleitas prioridades. Acho positiva a pressão que recebemos, ela nos impulsiona. (P9).

Acho que, se não houvesse essa cobrança, se não existisse avaliação, nós estaríamos apenas dando aula. (P8).

Acho que ser cobrado é bom. Ser avaliado é bom. Aponta o que deve ser melhorado. Este não é o problema. (P6).

Acho que, apesar de, às vezes, criar uma frustração, a avaliação é uma forma interessante de pressionar. Às vezes, o pesquisador se acomoda, e, se não tiver uma pressão, as publicações não andam, você não divulga o que produz. (P5).

Este é lado positivo da avaliação: aproveitar melhor o tempo do docente, para além da ociosidade; é o resultado público daquilo que se deve prestar à sociedade. (P4).

Junto ao reconhecimento da validade da avaliação e dos problemas implicados no modelo em pauta (também evidenciados na categoria Produção/produktividade docente), outras manifestações sucederam-se. Perpassando todas elas, uma mensagem salientou-se, cujo significado parecia ser: torna-se vã a crítica, na medida em que *é preciso* referendar *esta* avaliação, aceitá-la e adaptar-se, porque *não tem como ser diferente*. Nesse processo confuso, mostrou-se certo fatalismo, um sentir-se impotente, num beco sem saída. Reparei que a expressão “faz parte” repetia-se. Manifestou-se também a tendência de trazer para si a responsabilidade pela condição de trabalho. Esses elementos foram detectados nos seguintes trechos das entrevistas:

A avaliação faz parte da vida do docente, embora eu tente ver de outra forma. (P5).

Acho que esta avaliação *não tem cura*, vai até o fim dos tempos. Tá havendo uma corrida pra manter a produção de cada doutor, e acho que faz parte. (P3).

Precarização, levar trabalho pra casa... isto talvez seja por conta do ritmo pessoal do trabalho de cada professor. O pesquisador, de um modo geral, desenvolve suas atividades dentro de um contexto normal. Se ele se organiza, ele acaba podendo cumprir com serenidade as atividades docentes. Se você tem um número x de atividades a cumprir e se te convidam pra participar de vinte bancas e você aceita as vinte bancas, você tem que arcar com isso. Então, é claro que, no final de semana, este docente vai ter arcar com o trabalho. (P1).

A intensificação do trabalho é uma resposta às cobranças da avaliação, sim. Mas acho que tem que funcionar assim. Se existirem normas mais tranquilas, você se acomoda. Nós precisamos dessa cobrança rigorosa. Você precisa publicar 2 trabalhos qualificados por ano e, pra isso, você precisa enviar muitos trabalhos durante o ano para veículos diversos, para ter o resultado favorável da publicação. As revistas demoram a responder, e, às vezes, a resposta pode não ser favorável. Então, você tem que estar ligado o tempo todo, não pode relaxar. (P10)

Em jogo, portanto, está a necessidade de adaptar-se a um modelo que é, em certos relatos, criticado e provoca no docente um estado de confusão. Complementando, ou, mais exatamente, procurando explicar esse paradoxo, as entrevistas prestadas por 2 docentes ofereceram-me fecundo material, que adiante reproduzo. Tais docentes trataram da lógica embutida na avaliação, especificamente, se estaria exprimindo-se uma continuidade do que existia desde o começo da Pós-Graduação ou, se, por outro lado, uma mudança de rota.

O primeiro professor entende que há, na trajetória da Pós-Graduação, um processo contínuo em relação ao seu fundamento, que foi, simplesmente, se aperfeiçoando. Os trechos destacados, na seqüência, pertencem a ele:

Acho que não há uma mudança de paradigma, acho que há um desenvolvimento. Acho que o paradigma que a Pós-Graduação assume, hoje, tem linhas gerais ligadas à sua fundação, em que o fundamento não muda. O fundamento é o mesmo, o que há é a

sofisticação do modelo. Ocorre que houve uma expansão na Pós-Graduação e o modelo de avaliação freiou esta expansão, em cima de critérios históricos que apenas se intensificam, para dar resposta a um universo maior. Não houve mudança de paradigma. A *valorização* da produção sempre existiu. A questão é que isso não aparecia de forma tão relevante, porque a Pós-Graduação era incipiente. Na medida em que ela se amplia, isso passa a ser relevante porque você passa a ter que formar o pessoal, dando conta da expansão. A Pós-Graduação tem um fundamento que começa em 1965 e que vai se aperfeiçoando. Em 1994, acho que na gestão de Moura Castro, houve uma intensificação do modelo, mas num espírito do que já estava lá em 1965. Acho que se há uma referência na Pós-Graduação, é o Parecer do Sucupira, que é extremamente contemporâneo. A Pós-Graduação já vem desde lá com a idéia de Programa, com a idéia de avaliação da produção, com a formação de pesquisadores, de produção de ciência. Acho que desde o começo a ela tem uma determinada organização e estrutura, que vem se consolidando ao longo dos anos. (P1).

Eu acho que não se pode falar de precarização do trabalho docente; o que acho que tem acontecido é que o professor precisou se afastar de um modelo mais tradicional, focado no ensino e começou a atuar dentro de um modelo no qual não tinha uma cultura acadêmica. Então, acaba tendo uma espécie de estranhamento em relação às exigências do trabalho. Há um estranhamento deste tipo de ação acadêmica. Em função disso, foram se criando alguns mitos, o do *produtivismo* é um deles. (P1).

No contraponto, o segundo professor entende que, da origem da Pós-Graduação, certos elementos permaneceram; contudo, outros surgiram no percurso e denotam mudança de rumo, até por terem criado uma “nova cultura acadêmica”.

Faz 20 que escrevi sobre isso [o fenômeno da divisão no trabalho docente]. Já naquela época, eu observava que havia um processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Havia um reordenamento nas relações do trabalho docente que resultava numa extrema divisão e intensificação do trabalho. O trabalho docente seguia a lógica Capitalista e preparava a força de trabalho para uma futura privatização do ensino. (P4).

O Brasil mudou muito desde o começo da Pós-Graduação. As pessoas levavam anos para concluir sua titulação, tivemos uma revolução no processo de produzir. O que nós vivemos é muito novo! Isso dá um choque. Então, nesta transformação, há, hoje, excessos. Antes, aquilo que você ficava aperfeiçoando durante 10 anos, hoje é obrigado a colocar a público imediatamente. Acontecia também que muitos professores não tinham coragem de apresentar a sua produção, ele produzia para si e nunca divulgava; este modelo caiu. Hoje quem está envolvido com a Pós-Graduação é obrigado a produzir, a criar, a publicar os seus resultados. Quer dizer, acaba-se aperfeiçoando o que era um aspecto negativo, mas caindo numa situação em que você coloca a público o seu trabalho com um mínimo de revisões. (P4).

Essa discussão *a dois*, proporcionada pelas referidas entrevistas, levaram-me a pesquisar sobre os acontecimentos da recente história da avaliação da Pós-Graduação.

Verificando o documento originário da Pós-Graduação - Parecer CFE nº 977 de 1965 (Parecer Newton Sucupira) – claramente, percebe-se a exaltação feita a esse nível, situado como o *lugar da pesquisa*, em oposição à Graduação.

A Pós-Graduação torna-se, assim, na universidade moderna, cúpula dos estudos, sistema especial de cursos exigidos pelas condições da pesquisa científica e pelas necessidades do treinamento avançado. O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, *impossível de adquirir no âmbito da graduação*. (PARECER CFE nº 977, 1965 apud SILVA, 2008, grifos meus).

As mudanças operadas nas diretrizes da avaliação dos Programas constituem um meio de identificar o percurso da Pós-Graduação. É o que tento explicar, neste parágrafo. Conforme já pontuado, o sistema de avaliação iniciou em 1976-1977. Consultando parte da bibliografia (ligada à área da Educação, que tratou da evolução dos objetivos da Pós-Graduação, inicialmente, identifiquei que, da sua origem até o final dos anos de 1980, a preocupação central era criar, consolidar e expandir os Cursos de Pós-Graduação, não sendo o foco principal desenvolver a pesquisa, que se realizava, sobretudo por meio da produção dos discentes. A ênfase era na formação, a qual concentrava grande parte do tempo do Curso. O prazo para realizar o Mestrado era de 4 anos, o que oferecia condições para produzir dissertações densas e fundamentadas. Não havia uma preocupação explícita da Capes em relação à avaliação da pesquisa, e, sim, muito mais, com o incremento da formação. Outro aspecto ressaltado na bibliografia foi de que a Capes provocava solidariedade entre os Programas, visto que as visitas de consultores (o que era um componente da avaliação) davam oportunidade de acompanhar a dinâmica própria de cada Programa, de forma muito estreita, acabando por criar laços, que lhe eram vitais. Além disso, os Programas em consolidação não recebiam nota na avaliação, eram chamados *Programas em desenvolvimento*, o que não lhes impedia de receber verbas, bolsas e consultoria, para melhorar seu desempenho. Muitas dessas situações, perduraram até meados da década de 1990, quando as mudanças realizadas na avaliação provocaram um alvoroço em muitas áreas, entre estas, de forma contundente, na Educação. Pesquisa e formação, que eram indissociáveis, fragmentaram-se, ou seja, o que era *formação com pesquisa* mudou para *formação para a pesquisa*. O tempo de realização do Mestrado diminuiu, adquirindo um caráter de iniciação, o que resultou numa profusão de estudos exploratórios/ preparatórios. O foco passou a ser o Doutorado e a produção da pesquisa. A avaliação foi vinculada ao financiamento, acirrando a competitividade agressiva entre os Programas, até porque o processo não foi seguido da ampliação do orçamento das agências. Outro aspecto alvo da mudança refere-se aos representantes de áreas. Antes, os mesmos eram ouvidos em relação aos procedimentos de avaliação, numa relação direta com a Capes, inclusive considerando que integravam o Comitê Técnico-Científico (CTC). Depois, a Capes assumiu uma postura mais diretiva, o processo burocratizou-se e a comunicação do

representante com seus pares foi sendo esvaziada. Atualmente, o CTC é formado por membros da Capes e por representantes das grandes áreas, que são nomeados pelo presidente da Capes. Finalmente, foi notório que as condições de trabalho mudaram, submetendo os docentes à intensificação e à extensão da jornada, visto que as exigências da avaliação cresceram, ressaltando o aspecto quantitativo da produção docente (SOUSA e BIANCHETTI, 2007)⁵⁸.

Pelo exposto, há indicação de que, realmente, a avaliação dos Programas passou por substanciais mudanças, que indicam novos pressupostos, desde meados dos anos 1990, mudanças que o professor, no conjunto, desconhece.

Voltando às entrevistas, tendo como fundo esse resgate histórico, a positividade da avaliação, expressa pelos professores, parece apontar para a seguinte contradição: se “a avaliação é boa e necessária”, e se “há algum mal-estar”, então, “é algo para o professor resolver”. É o que desenvolvo, a seguir.

As decisões: o lugar do docente, o lugar da Capes

Junto aos docentes, problematizei a questão: quem dá a *última palavra*, em relação ao processo de decisão das coisas que afetam o Programa? O resultado revelou, mais uma vez, controvérsias, ou seja, em várias ocasiões, o seu posicionamento não expressava uma resposta cabal, clara, numa única direção. Por exemplo, foi dito que a Capes tem o poder da decisão final, mas o docente decide se aceita ou não esta decisão. Foi dito que a Capes decide, inexoravelmente, mas o colegiado, sobre isto, discute e resolve. Elementos, aparentemente controversos, que refletem a complexa questão. O docente possui uma sensação de autonomia, que ele explica pelo poder de definir, por exemplo, se quer integrar o Programa ou qual a temática de pesquisa do seu interesse. Eu diria, contudo, que se tratar de uma *impressão* de autonomia.

Num primeiro momento, mostro as falas que expressaram a força implacável da Capes, sobretudo no que se relaciona ao processo de avaliação.

A avaliação da Capes condiciona o tipo de atividade que fazemos completamente! Não há qualquer possibilidade de você não responder aos padrões impostos pela Capes. É um ponto em que a gente tem que marchar segundo os padrões estabelecidos. Ainda mais considerando que temos a luta pela construção do Doutorado. Veja: temos mais de 500

⁵⁸ As informações e análises presentes neste parágrafo basearam-se, principalmente, em Sousa e Bianchetti (2007), que, no texto, fazem extensas referências aos participantes do movimento que, nas décadas de 1990 e de 2000, acompanharam, analisaram e produziram a crítica aos novos parâmetros de avaliação da Capes.

pesquisadores que já concluíram o Mestrado e, mais ou menos, 90% tiveram que sair de Mato Grosso pra fazer o Doutorado. Acho que vale o que a gente engole de sapo, lagarto e cobra pra garantir que a gente colha o Doutorado, ter capacidade de responder à ampliação da formação de doutores dentro do estado. (P3).

Quem primeiro norteia é a Capes. Se você quiser trabalhar fora das suas diretrizes, pode fechar o Programa. Não tem como trabalhar sem pensar na Capes. Por último, o poder de decisão é do docente, com seu trabalho individual. É algo que vem de cima pra baixo, portanto. (P6).

Na realidade existe uma hierarquia. Ao nível do Programa, o coordenador passa a última palavra para o colegiado, que se vê subordinado às exigências da Capes. Então, no fim da linha, é a Capes quem dá a última palavra. A gente toma uma série de iniciativas, mas é a Capes que referencia a decisão. (P5).

No relato que segue, o professor refere-se a uma tentativa de reagir aos determinantes da avaliação vindos da Capes, mas, ao final, entende que “não há como lutar contra”.

A Capes tem, historicamente, um papel estratégico. Sem ela, nós não teríamos o desenvolvimento que temos nem as características hoje presentes. Ela impôs. É claro que com a colaboração dos próprios pesquisadores, para o bem ou para o mal. [...] Mas quem dá sempre o norte é Capes, e todos vão seguindo atrás desse caminho. Nós até tentamos, em certa época, aqui, criar um caminho próprio de desenvolvimento; não deu certo, porque *não há como lutar contra*, pelo menos de forma externa a ela. Nesse sentido, penso que a Capes, inclusive fere a autonomia universitária, porque a gente não tem autonomia de política de Pós-Graduação. A Universidade pode até criar a Pós-Graduação, mas, uma vez criada, tem que seguir as normas da Capes, não há como fugir disso. (P4) (grifos meus).

O contundente depoimento seguinte despertou minha atenção, porque apresenta uma questão emblemática, ou seja, existe uma cadeia de elos, e nessa correia “o coordenador representa a Capes dentro do Programa”. Em outras palavras, na linguagem do toyotismo, já citada, *veste-se a camiseta*. A responsabilidade assumida como coordenador é sentida de forma tão intensa que, por exemplo, as relações de amizade precisam ser superadas em nome do atendimento às exigências da avaliação.

Quem dá as ordens é a Capes. Ou você se enquadra, ou você sai. Ninguém quer perder o conceito, então, os professores que não se enquadram, caem fora. Às vezes, trata-se de um amigo, mas não tem outro jeito. Esta é uma responsabilidade que eu assumi quando peguei a coordenação. Preciso manter o conceito que foi conquistado, então, eu vou realmente cobrar dos professores a produção. Chega a ser *uma cadeia com elos, em que o coordenador representa a Capes dentro do Programa*. E não é apenas o professor que tem que se enquadrar nas normas, os bolsistas também - todos acompanhados pelo coordenador. A gente acaba assumindo esse papel. (P10). (grifos meus).

O exercício da coordenação acaba sendo uma forma de comprometer o professor em relação às políticas públicas, quebrando uma possível resistência frente a elas. O professor, então, tende a canalizar esforços para envolver os colegas nos desafios que o Programa enfrenta, ou para fazer com que as coisas funcionem a contento. Mas essa posição submissa aparece mesclada, matizada pela vivência complexa num Programa de Pós-Graduação. O docente também reconhece ser um elemento participativo no processo, no qual a presença do colegiado alimenta a sensação de integração ativa.

As orientações do Curso estão ligadas às orientações da Capes. Não há Curso que não olhe os pontos que pode ter na avaliação da Capes. Mas o docente, se quiser, pode ser manifestar a respeito disso, e aí ele pode participar ou não. (P7).

Em primeiro lugar, quem decide é a Capes e, em segundo lugar, o docente. Aliás, quando o docente quer alguma coisa, ele não quer saber de regulamento ou dos objetivos do Programa. (P8).

Há uma interação de influências na determinação de poder, mas eu acho que aqui no Programa, ele é gerido pelo colegiado. O colegiado do Programa termina tendo encargo e responsabilidade. Todos os coordenadores que tivemos foram extremamente sensíveis à posição do colegiado, muitas vezes, em oposição a ele ou não, mas sempre prevaleceu o colegiado, sempre democraticamente. (P3).

Acho que é uma combinação de tudo; não vejo quem *dê a última palavra*. Algumas coisas acontecem à revelia dos docentes porque eles não vão lá, eles não tempo de discutir, não participam. O que eu sinto aqui dentro é que, se você quiser ir lá opinar, mudar o Curso ... não tem uma última palavra. Acho que aqui existe a possibilidade da gente transformar e todo mundo dá a sua palavra. (P2).

Outro aspecto que permite a sensação de autonomia e de participação do docente é a escolha da matriz teórica e dos objetivos do seu trabalho.

Eu acho que, internamente, dentro do Programa, a Capes não tem o poder de definir o tipo de matriz teórica, o tipo de metodologia. (P3).

Sobre a Capes interferir nos objetivos do trabalho docente, não acredito que exista isso. (P8).

Uma coisa boa do modelo da Pós-Graduação é que você pode assumir qualquer corrente de fundamentação teórica. Se ela é consistente, o modelo de avaliação não vai cobrar esta posição do teu trabalho. Dentro disso, há autonomia. (P1).

Nisso, o docente parece não atentar que a maioria das pesquisas que pleiteia financiamento submete-se às temáticas de interesses postas pelas agências de fomento. Da mesma forma, para produzir pesquisa, a temática escolhida pelo docente precisa estar de acordo com as linhas do Programa de Pós-Graduação, processo referendado pelas instâncias da Capes, seja na criação do Programa ou no processo de avaliação do mesmo. Assim, não se

trata de algo tão autônomo ou de foro pessoal, como parece à primeira vista. É, pois, nesse “claro-escuro” (conforme Kosik) que o docente se move, discursa, realiza suas atividades, desenvolve seus objetivos de trabalho.

Encerro este bloco, que pretendeu discutir o *lugar* do docente em relação às determinações mais gerais, com um belo depoimento, que abordou um ponto crítico: “e agora, o que eu faço do que fizeram de mim?” A resposta também se apresentou: “não somos frutos de pura determinação”.

Acredito que cada docente tem um espaço importante no ensino para poder, nas contradições existentes, fazer um trabalho na direção de um projeto político de autonomia, de humanização. Vai depender muito da intencionalidade assumida nesse projeto. Quero me referir ao que na psicanálise Freud chama de “travessia do fantasma”, que é quando você se dá conta da sua limitação, de toda a falta de liberdade que se tem diante daquilo que foi construído. Daí, a pergunta que se faz é: “bem, a agora o que eu faço diante do que fizeram de mim?” Mas há um momento em que você tem que tomar uma decisão diante disso, e esta decisão é o momento que é parecido com que o docente da Pós-Graduação se pergunta: “o que fazer agora diante do que a Capes definiu para mim?” Há uma palavra decisiva da gente, nós não somos frutos da pura determinação e acho que aí podemos inserir a marca do que pensamos como projeto humano para nós e para os outros. (P3).

Nesse sentido, “[...] são os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento [...]” (MARX, 2002, p. 20). No processo em que os indivíduos transformam as circunstâncias, o “próprio educador precisa ser transformado”, coincidindo “mudança das circunstâncias” com mudança “da atividade humana ou automudança” (ibid., p. 100) - segundo suas expressões.

Categoria V: Trabalho docente e educação

Na referida categoria, abordo o que é para o docente educar na Pós-Graduação, bem como os condicionamentos que, a seu ver, trazem implicações à realização dos objetivos da educação. Os objetivos são entendidos como “[...] aquilo que ainda não foi alcançado, mas que *deve* ser alcançado”, constituindo o alvo da ação e sintetizando o esforço em transformar “*o que deve ser* naquilo *que é*.” (SAVIANI, 2000, p. 39, grifos do autor).

Nas entrevistas, em geral, a educação apareceu associada ao ato de transformação do indivíduo e da sociedade, de humanização, de pensar crítico e de encantamento, como se vê:

Educar é a capacidade de oferecer ao aluno as ferramentas para reunir, assimilar o conhecimento para poder transformar a realidade, transformar a pesquisa em artigos, Enfim, a capacidade de pegar a informação de base, conferindo qualidade a essa informação para transmiti-la, seja em forma de artigos, cursos, novos projetos de pesquisa, criação de novas articulações. Acho que nesse sentido, estamos devendo muito na Pós-Graduação, porque avaliamos [o aluno] de forma muito simples, oferecemos poucas ferramentas, passamos pouco tempo organizando o conhecimento [com o aluno]. (P7).

Educar pra mim é transformar. Educar pode transformar a vida de uma pessoa, assim como pode mudar a vida em sociedade. Uma pessoa pode ter novas perspectivas de vida, novos sonhos com a educação. Não só em termos de melhoria econômica, por meio de um bom trabalho, mas também uma forma melhor de enxergar o mundo, de ter uma visão crítica do mundo, mais participativa na sociedade. Isto é transformar aquilo que você é e o lugar em que você vive. Pra mim, isto é o papel da educação. (P5).

Eu acho que é formar pessoas humanas com capacidade de formar outros seres humanos, numa sociedade de despersonalização, de destruição de humanidades. A função da gente, é no sentido de *paidéia*, que é o sonho de produzir humanidades mais inseridas o possível dentro da história, sem desassociações. (P3).

A educação estrutura a sua maneira de ver as coisas, ela conforma subjetividades. A Universidade tem uma especificidade no processo educacional, que é criar o prazer, criar o bem estar, o pensar crítico. A educação na Universidade seria você criar uma cidadania e o pensar crítico, o encantamento com as coisas que você vai sabendo, com a acumulação do saber que vem desde sempre. (P2).

O trabalho educativo do docente possui uma marca destacada por um professor, que é o sonho de que o aluno dê seguimento a ele, ou mesmo, possa aperfeiçoá-lo.

Tenho a impressão de que o trabalho na Pós-Graduação tem uma característica muito distinta do trabalho em geral que nós fazemos do ponto de vista educativo, que é certa responsabilidade de acompanhamento de outro pesquisador que, na verdade, está matriculado na nossa linha ou grupo de pesquisa e, portanto, é um *continuador*, de alguma maneira, dos interesses e da pesquisa que nós realizamos, inclusive, algumas vezes, das categorias que utilizamos. Todos nós sonhamos que este profissional possa compreender as razões porque nos apaixonamos por este recorte e pela forma metodológica adotada. A gente busca com ele, muitas vezes, esclarecer a própria posição teórico-metodológica da gente. (P3).

Na fala seguinte, o entendimento de educação foi associado a “formar bons pesquisadores”, o que pareceu se relacionar aos parâmetros da Pós-Graduação, estabelecidos no correr da década de 1990, como antes visto.

A nossa grande tarefa é formar bons pesquisadores para a produção científica no país, esta é. E, a partir disso, contribuir para a difusão do conhecimento. Formando o pesquisador, por consequência, você melhora todo o padrão acadêmico da Universidade brasileira, seja na estatal, na privada, na comunitária. (P1).

Interessante foi perceber que, certas vezes, diante da indagação do que entendia por educação na Pós-Graduação, o relato era direcionado às condições que inibem a sua realização.

Disso passo a tratar, mostrando, num primeiro momento, as apreensões e os dilemas de um iniciante na Pós-Graduação e na função do magistério em nível superior.

De repente, eu tinha que montar aula, eu tinha que montar o laboratório, para poder ter condição de trabalhar. Os 2 anos iniciais foram os anos de montar a estrutura para poder realmente trabalhar; e, com isso, eu não tinha tempo de publicar. Toda a fase de adaptação (em que eu tinha que suprir as necessidades estruturais) correspondia também ao momento de pressão por produção de pesquisa, para me credenciar a orientar. Mas como publicar sem orientar? (P5)

É possível, pelo relato, identificar a presença da política que responsabiliza o professor pela criação das condições de trabalho, sentida mais de perto pelo professor estreante, situação, aliás, cada vez mais freqüente na Universidade. O relato prossegue elucidativo:

Acaba sendo algo muito difícil, porque a gente tem que lutar sempre com tudo e essa batalha constante, às vezes, leva ao sacrifício a vida pessoal. É uma profissão que tem uma condição que só a gente sabe o que envolve; você tem que lutar todos os dias pra ter condição de trabalho. Qualquer outro profissional recebe da empresa a condição de trabalho, é ela que tem que oferecer a condição de trabalho. A gente vive o contrário: a gente oferece a condição pra *empresa* continuar trabalhando. É o caminho contrário de outros profissionais. (P5).

Fazer educação em meio à luta para estabelecer o suporte de trabalho, então, passa a representar *mais uma luta*:

A condição do trabalho afeta o trabalho docente, no sentido de fazer educação, porque agente acaba tendo que assumir vários papéis e responsabilidades, além daquela que é própria do docente. Quando entrei na instituição, eu sabia que isso existia, mas, quando a realidade bate na sua cara, você leva um susto. Você tem que ser várias pessoas, ao mesmo tempo. (P5).

Em relação à condição adversa para realizar a educação, também foi lembrado que o aluno chega imaturo, muitas vezes, devido à escalada imediata da Graduação à Pós-Graduação, requerendo do professor um preparo mais acurado com vistas à sua formação. A pressa, tão presente no trabalho docente, não se coaduna com esse desafio.

Educar na Pós-Graduação é bem difícil. Em geral, percebemos que os alunos vêm direto da Graduação pra Pós-Graduação. Há tempos atrás, havia um amadurecimento profissional, a preocupação era obter um emprego, depois procurar a Pós. Hoje isso mudou. A tendência é o aluno seguir direto nos estudos, porque sabe que sem o Doutorado o

mercado de trabalho se torna muito mais difícil. Então, a gente pega muito aluno sem experiência profissional e isso aparece claramente na aula. O aluno vem da Graduação com determinados vícios e os carrega para a Pós-Graduação. Criar nele a consciência de estar na Pós é complicado, a gente avança pouco. Falta-lhe a vivência, então o resultado da formação é lento. (P10).

Os depoimentos, de alguma forma, reconhecem que a educação é uma prática social, e, como tal, fruto das relações entre indivíduos que vivem sob determinada situação histórica - o que vai se refletir no modo desta educação (seus fins, sua organização, seu sentido, seus valores). De modo geral, a educação, para os docentes, mostra-se como uma reação ao mundo desumanizado e desencantado, desafiando-os a realizá-la, a despeito das condições que cercam o seu trabalho. E esse desafio parece não se resolver harmoniosamente, ao contrário, vários paradoxos estão presentes; quero dizer, o professor busca superar os dilemas que surgem a cada dia e, em relação ao que se refere à *educação versus condição de trabalho*, cria estratégias, vale-se de mecanismos que tentam burlar a condição adversa. Pode fazer essa observação a partir de um depoimento marcante para o que argumento. Nele, o docente apontou as possibilidades que se apresentam ao trabalho docente, a fim de fazer frente às adversidades. Cita o REUNI (referindo-se à expansão de matrículas na Graduação, que pode criar turmas numerosas), diante do qual uma alternativa possível seria a criação da figura do assistente do professor titular.

Assim com é feito na Europa, em que os professores têm assistentes, o que faz com que a produção do professor aumente. Isso implica em nova organização na relação docente-docente. Também em novas estruturas, mediadas pela tecnologia, como o ensino a distancia faz. Um sistema que requer o atendimento a maior número de alunos não comporta o docente funcionando sob uma atividade quase artesanal, que pede a sua presença constante. A tendência, com a chegada do REUNI, é que se instale uma coisa que já estava insinuada no trabalho docente há muito tempo: a divisão do trabalho. E, dessa vez, com o surgimento de outra categoria de apoio ao professor: o assistente. (P4).

Além da figura do professor que daria assistência ao titular, também foi lembrada a figura do aluno assistente, situação que o professor da Pós-Graduação já tem experimentado.

Com a chegada do REUNI, acho que alguns mecanismos podem amenizar a sobrecarga do professor. Por exemplo, com meus alunos do Mestrado, e em algumas disciplinas que acho adequadas pra essa experiência, eu faço com que eles estejam na Graduação. Eles me ajudam muito! (P4).

O professor também considerou algo que não é novo, mas que tem sido desenvolvido na Pós-Graduação como importante alicerce ao trabalho docente: os grupos de pesquisa. Nesse

núcleo, o trabalho pode ser compartilhado, distribuído entre os membros, o que minimizaria, de certa forma, as exigências postas ao professor.

Também é importante dizer que o docente da Pós-Graduação criou formas novas de trabalho. Há um fenômeno novo que são os grupos de pesquisa. Ele tende a ser o modo do docente exercitar o seu trabalho no futuro. Isso conduz a uma prática que antes não era muito comum: o trabalho coletivo. Trata-se de um novo fenômeno que respalda e que sustenta a produção dos professores. (P4).

Ao que posso vislumbrar, para resolver situações contraditórias do presente, podem estar se criando outras situações, também contraditórias, assentadas em novas divisões do trabalho e em novas hierarquias - quem sabe, reproduzindo os problemas de hoje com outras roupagens.

4.2.3 O docente e as políticas na construção categorial: construindo a síntese

Neste tópico, sintetizo os resultados constantes no presente capítulo e pontuo elementos de análise, a fim de sinalizar o caminho que leva à conclusão.

O item 4.1 abordou como as políticas da educação superior manifestaram-se na UFMT. Para tanto, explorou: a) os indicadores da avaliação da Capes sobre os Programas de Pós-Graduação; b) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e as Resoluções aprovadas nessa instituição.

Em relação aos indicadores da avaliação da Capes sobre os Programas de Pós-Graduação, revelou-se uma tendência de aumento quantitativo das atividades em geral, sobretudo, das publicações *qualificadas* (isto é, referenciadas no sistema Qualis), assim como uma tendência de centralização das atividades docentes na Pós-Graduação, em detrimento da Graduação. Foi possível também notar o processo de expansão dos professores permanentes, que tendem a constituir o núcleo, senão exclusivo, ao menos, majoritário, dos Programas de Pós-Graduação. Em outras palavras, um grupo seleta, identificado por interesses específicos, ligados organicamente à Pós-Graduação.

O PDI e as Resoluções aprovadas na UFMT, conforme já destaquei, articulam-se ao discurso e às regras estabelecidas no plano nacional. Considerando as intencionalidades expressas, é possível fazer analogias entre o PDI e o PNGP 2005-2010, da mesma forma que

é possível verificar que a legislação federal e as Resoluções da UFMT guardam sintonia, no sentido do ideário manifesto e/ou do ajuste das normas institucionais às do plano federal.

Tendo presentes as políticas da educação superior, questiono se o trabalho do docente é condicionado pela lógica da produtividade e, se assim confirmar-se, o que significa para a educação.

A propósito dessas questões, um veio norteou a tese: o contraponto entre a lógica da produtividade (que produz o trabalho como *preocupação*) e a lógica da educação (que produz ou é produzida pela *práxis*). Nessa perspectiva, ajudou a feitura do quadro seguinte, constituindo um apoio para a análise. Naturalmente, como procuro sempre exaltar, os tópicos opostos não devem ser vistos como polarizações excludentes, mas como oposições que se roçam, se enredam frente a uma realidade complexa, que se manifesta como totalidade contraditória. Além disso, sua proposição esquemática só pode ser compreendida a partir do contexto social mais abrangente, conforme procurei desenvolver no capítulo 1, sob pena de ter o sentido interpretativo esvaziado.

Quadro 3 - Tópicos da lógica da produtividade e da lógica da educação

Lógica da produtividade – Trabalho como <i>preocupação</i>	Lógica da educação – <i>Práxis</i> criativo-reflexiva
Prazo de validade, produto final, resultado	Evolução, processo, inconcluso
Competição, disputa	Colaboração, solidariedade
Divulgação, promoção, restrição	Público, acesso, abertura
Quantidade, mensuração, superficialidade	Aprofundamento, qualidade, adensamento
Empíria, dado	Unidade teoria-prática
Pressa, imediatismo, provisório	Durabilidade, ressonância, elaboração, maturação
Atualização, informação, aparência	Pensamento, reflexão, essência
Incessante, ininterrupção	Pausa, contemplação
Valor de troca	Valor de uso
Individual, solitário	Convivência, troca, grupo
Bem econômico, posse	Bem público, bem comum
Sujeição, adaptação	Liberdade, reação, questionamento
Flexibilização, diversificação, ativismo	Foco, dedicação
Repetição, reprodução	Criatividade
Imediato, Eu	Transcendência, Eu-Nós
Performance, forma, exterioridade	Substância, conceito
Alheamento, consciência prática	Autoconsciência, consciência da prática
Divisão, parte, fragmento	Totalidade, conjunto, relações

Fonte: A autora.

Do todo observado, ao focar os efeitos das políticas da educação superior na instituição universitária (e seus partícipes), penso que se impõe a lógica da produtividade sobre a lógica da educação.

Cabe atentar que as reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram responsabilidades aguçadas sobre os professores, segundo indicaram a legislação e a vida institucional. Um mecanismo que facilitou esta responsabilização situa-se no que Shiroma et al. (2003) designam de *onda gerencialista*, uma ideologia difundida no campo educacional, que prioriza os resultados econômicos e a prestação de contas, bem como desenvolve uma cultura de submissão, de coesão (mas não de solidariedade), de resolução de problemas, de ação (mas não de reflexão), de metas e de planos. É preciso ressaltar, igualmente, que, não por acaso, a chamada *mudança paradigmática* na avaliação da Pós-Graduação, que imprimiu níveis de exigência baseados na excelência, coincide com a perda de salário dos professores e com o sucateamento da Universidade pública - criando, pois, condicionamentos no sentido da adesão à referida cultura.

A competição é outro elemento fortemente presente, capaz de criar antinomias, tais como: vencedor e perdedor; inclusão e exclusão; melhor e pior; poder e submissão; capaz e incapaz; hábil e inábil. Esses aspectos subjetivos estão presentes nos critérios de avaliação dos Programas, ou, em outras palavras, na sua lógica de funcionamento.

Em tal quadro de referências, a quantificação é o elemento base. De acordo com Mészáros (2007), transformada em fetiche, cria-se a ilusão de que, uma vez que as quantidades exigidas são asseguradas, não pode haver problemas significativos. No contraponto ao *quanto*, a qualidade é inseparável da *especificidade*, referenciando-se ao *o que*, ao *por que*, ao *como*, aspectos não priorizados nas políticas da educação superior.

Posteriormente (4.2), explicitarei as entrevistas com os docentes dos Programas de Pós-Graduação da UFMT. Ocupo-me, agora, de retomá-las, tentando abstrair idéias sintéticas, um produto final, a partir do extenso relato oferecido por eles. Assim, seguindo a via categorial:

- Categoria 1: *Trabalho como práxis*. Reflete a dimensão libertadora e integradora do trabalho. Esta dimensão, com limites e contraditoriamente, pode ser encontrada no trabalho, sobretudo nos momentos de convivência e de trocas recíprocas que o docente realiza;
- Categoria 2: *Trabalho como preocupação*. Reflete a dimensão negativa do trabalho, o processo de perdas dos elementos vitais da existência. Retomando o caminho das entrevistas, vieram à tona: *cotidiano privado de convivência e reflexão; individualismo; intensificação do trabalho; tempo: gerenciar para produzir; e*

mercadorização. Em suma, os docentes expressam o trabalho como impregnado ou fecundado por esses elementos;

- Categoria 3: *Produção docente/produktividade docente*. Aqui pretendi indicar o desenvolvimento efetivo das atividades realizadas pelo docente na Pós-Graduação, bem como o seu significado. Nessa categoria, os relatos levaram a construir os subitens: *o que é a produção docente; as atividades preferidas e as mais frequentes; e Graduação e Pós-Graduação: áreas fragmentadas*. Valendo-me das palavras de um professor, sumariamente, a idéia é de que “para a Capes, importa é a produção científica”. Nessa esteira, para o professor, é o que também importa. Além disso, ficou indicada a lacuna entre os dois níveis de ensino e a tendência do professor em dedicar-se, principalmente, à Pós-Graduação, considerando a necessidade imperiosa posta pela avaliação;

- Categoria 4: *Avaliação: condicionamentos e consciência*. Essa categoria tratou dos condicionamentos, focalizando os que se referem ao processo de avaliação dos Programas, bem como da consciência do docente sobre eles. Os subitens abrangeram: *validade da avaliação* (o docente expressa a crença na positividade da avaliação, embora critique o formato existente); *as decisões: o lugar do docente, o lugar da Capes* (o docente titubeia entre a sensação de autonomia e o reconhecimento da força implacável da Capes). Ao cabo, o *lugar* que ocupa no universo da Pós-Graduação soa, ao docente, de modo indeterminado e controverso;

- Categoria 5: *Trabalho docente e educação*. Nessa categoria, abordei o que é para o docente educar na Pós-Graduação e os condicionamentos existentes para a realização dos objetivos da educação. Para ele, a educação associa-se à transformação, à humanização, ao pensar crítico; no entanto, a condição de trabalho implica numa *luta* tão grande que o leva a criar mecanismos que tentam burlar as adversidades. Isso, por sua vez, produz novas máscaras, reproduzindo os problemas existentes.

Por fim, como num vôo rasante sobre o todo, atrevo-me a construir uma síntese dos achados, em breves palavras. Reconheço o risco de negligenciar as especificidades, por isso, ressalto que ela apenas faz sentido se vista como bússola geral. Quero dizer que a síntese, para ser entendida, em profundidade, deve voltar-se ao que não está dito como síntese.

Feita a ressalva, parece ser possível apontar que: no **trabalho**, o docente identifica/reconhece a sua condição de trabalho e as negatividades presentes, contudo

responde no sentido da adaptação às circunstâncias e às exigências postas pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação; na **educação**, o docente identifica/reconhece e exalta seu papel como educador, contudo centraliza seu trabalho para o atendimento ao que se relaciona às exigências de produção da Pós-Graduação. Tal cenário cria um campo de contradições em que o docente se movimenta, buscando uma direção ainda incerta.

CONCLUSÃO: o desenredar dos fios e as suas costuras

A causa, sendo uma substância ativa, age sobre a substância passiva e acarreta certas mudanças que produzem nela um efeito. A substância passiva exerce uma ação de retorno e anula, dessa maneira, a ação da substância ativa e, assim, de substância passiva, ela transforma-se em substância ativa e começa a interferir em relação à primeira substância ativa como alguma coisa de inicial, isto é, como causa.

Augusto Triviños

O desafio de concluir uma pesquisa torna necessário um movimento de abarcá-la no conjunto e, ao mesmo tempo, extrair uma substância sintética. Para tal, procurei arremeter os esforços sobre os documentos analisados e as entrevistas realizadas. Foi, porém, não menos importante, fazer isso como que *refém* da teoria que me acompanhou no correr da produção do texto. São, pois, duas frentes que acolho para a produção da conclusão.

Nessa perspectiva, inicialmente, pude abstrair dos documentos, considerando as **políticas educacionais**, nível federal e institucional (UFMT), que existe uma sinergia entre parte e todo, convergindo para um mesmo resultado, ou seja, as políticas refletem-se, somam-se, integram-se, conciliam-se. Com isso, se fortalecem. Pude inferir também que as políticas da educação superior apresentam-se como um reflexo do que acontece no mundo, pontuado pela presente reconstituição no Capitalismo, no que se denomina *acumulação flexível*, que mudou os padrões globais de consumo e produção, inclusive afetando a cultura e os bens simbólicos, conforme apontou a literatura estudada. É uma realidade o papel indutor do Estado no direcionamento da lógica que preside as relações sociais, o que se concretiza, sobremodo, pelas políticas públicas. Pode-se dizer que, no campo educacional, a LDB de 1996 deu o tom das mudanças representativas da travessia político-social da década de 1990, anunciando ou abrindo o terreno para as que se sucederam. Contemporânea desse contexto, as diretrizes que norteiam a avaliação de Programas de Pós-Graduação se sintonizam com as mudanças e, com elas, partilham o matiz que alinha o Brasil a um conjunto de orientações oriundas dos países desenvolvidos. Desde então, é importante reconhecer que, no país, operam forças opostas e que buscam hegemonia. Interesses nacionais e internacionais se interpelam, contudo o jogo de forças sinaliza não romper com as regras fundamentais do sistema social.

A política da educação superior mais destacada na tese foi a **avaliação dos Programas de Pós-Graduação**, que, relacionada ao trabalho docente, a meu ver, tem produzido determinado modo de trabalho. A par disso, identifico os efeitos dessa determinação,

recuperando os aspectos principais que emergiram na pesquisa em relação ao trabalho docente, na perspectiva do **trabalho** e da **educação** que se desenvolve:

- o trabalho docente é caracterizado por encontros e trocas, o que é, em si, promissor de ricas vivências coletivas. Ocorre que o seu teor, em face da realidade, é impregnado pelo pragmatismo e por resultados que visem ao incremento da produção, o que cerceia a convivência espontânea e potencializadora de reflexão;

- o trabalho assume um estado de *preocupação*, nos termos de Kosik (2002), em razão, sobretudo, da lógica da produtividade que o caracteriza. Foram correntes, nas falas dos docentes, as manifestações: trabalho frenético, em série, ritmo neurotizante, interrupção das atividades, perda do sentido do fazer, falta de tempo, cotidiano de trabalho rigorosamente programado, etc. Tais situações são suportadas graças à sua capacidade de *gerenciá-las*. Isso o docente reconhece, o que quer dizer que ele *sabe* que as suas atividades somente se realizam sem entrar em estado caótico ou paralisante graças às estratégias de sobrevivência por ele criadas;

- o docente tem consciência das características e das condições do seu trabalho. Parece, no entanto, limitar-se à sua constatação, focado que está em responder aos apelos pela *melhoria* da produção. De certa forma, vê-se impelido pelo imperativo de *fazer e resolver*, o que resulta num dia-a-dia atarefado, com ocupação constante. Desse conjunto decorrem tensões e pressões de várias ordens (psicológicas, físicas, político-pedagógicas, de relacionamentos, etc.), que o docente acaba tendo também que *administrar*, pretendendo e vivenciando, muitas vezes, um difícil equilíbrio. Não obstante, não vejo nisso um sinal de letargia, porque ele identifica o seu quadro de trabalho e localiza a *fonte* indutora - o que permite deduzir que há um estado de tensão latente. Na perspectiva da teoria presente nesse estudo, trata-se mais de uma *consciência prática* e menos uma *consciência da prática*; porém, estes níveis podem alternar-se e alterar-se, visto que o primeiro é um caminho que pode levar ao segundo, e, inclusive, sobrepô-lo;

- o professor é um ser dividido entre várias questões: “prefiro pesquisa, mas tenho que fazer ensino”; “prefiro atuar na Pós-Graduação, mas tenho que fazer Graduação”; “a avaliação é necessária, mas *esta* avaliação é um problema”; “tenho autonomia nas decisões, mas a Capes é quem dá a última palavra”; “educar é meu papel fundamental, mas as condições adversas limitam ou impedem a educação”; “refletir é necessário, mas produzir é mais ainda”; “questiono a avaliação que pressiona, mas, sem pressão, nos acomodamos”. Essa sensação multifacetada, no fim, acaba contribuindo para

impedir ou restringir a clareza sobre a sua situação e, também, para atenuar a possibilidade de reagir; entretanto, a índole universal e inquietadora, características da instituição universitária põe-se como um ponto de tensão à tendência à adaptação, à fraca resistência e à estabilidade;

- fazer educação, para o docente, ocorre num ambiente inóspito, não apenas pelas características do trabalho, bem como pelas condições do aluno (imaturo, despreparado) e institucionais (certo desprestígio da Pós-Graduação, insuficiente suporte de infra-estrutura e financiamento, excesso de demandas);

- o trabalho educativo possui momentos de liberdade, seja quando pensa, elabora, cria intelectualmente, quando define seu conteúdo, seu método, seus critérios avaliativos; no entanto, a atividade padronizada, enquadrada, *institucionalizada*, é capaz de *apropriar-se* destas características, redimensioná-lo, tornando, assim, relativa a aludida liberdade. Nesse quadro, insere-se a produção docente *transformada* em produtivismo, tendendo a promover o alheamento das situações e deixar, em segundo plano, o pensamento/elaboração, isto é, o fenômeno educacional. Assim, por exemplo, as atividades docentes que contêm um ímpeto pedagógico (aulas, iniciação científica, orientação, bancas, comunicações, grupos de pesquisa, publicações...), mesmo essas, correm o risco de perder o vigor porque a lógica da produtividade, impregnando o trabalho docente, volta-se à quantificação, ao urgente, ao provisório, etc. No contexto em questão, *não há tempo* para dedicar-se à politização das discussões, à compreensão profunda do que ocorre e à convivência entre docentes. Isso pode acabar desenvolvendo uma geração de professores com nulo ou reduzido engajamento em relações às questões coletivas, de caráter crítico e de cunho social. Uma geração mais submissa - quem sabe? - visto que o seu tempo e a sua energia estão destinados, com foco, ao esforço da produtividade.

Na conformação dessas características, penso que as **políticas da educação superior** foram ou são as principais responsáveis. É válido considerar, por exemplo, que:

- a história da educação superior, com raiz no ensino (com características de reprodução do conhecimento, na Graduação) e com a inserção posterior da pesquisa (com características de produção do conhecimento, na Pós-Graduação), produziu nos professores uma divisão na concepção do conhecimento. Criando-se dois mundos na Universidade, com territórios demarcados, resulta, hoje, não por acaso, entre os que atuam na Pós-Graduação, a preferência pela produção da pesquisa. A pesquisa

apresenta-se como uma atividade não necessariamente colocada em detrimento da formação/ensino, mas podendo menosprezá-los, caso ponham-se como limitantes à sua produção;

- os acontecimentos político-sociais dos anos de 1990 promoveram a desvalorização salarial dos professores das IFES, a restrição de concursos (de docentes e técnicos administrativos) e o sucateamento das Universidades federais, fatores que incentivaram o não exercício da dedicação exclusiva e lançaram os professores à busca frenética por condições de trabalho e de existência mais favoráveis;

- no cenário da educação superior, certos programas e projetos governamentais (por exemplo, o REUNI) não possibilitam, ainda, perceber o grau de influência na intensificação do trabalho docente, visto serem recém-implantados; no entanto, dão indicação de que representam mais um fator de pressão, inclusive por considerar que não vêm acompanhados de substancial crescimento do quadro docente e do orçamento público;

- é notório o centralismo que o PNPG 2005-2010 dá ao docente da Pós-Graduação (ou seja, ao pesquisador do quadro permanente dos Programas), situando-o como protagonista-chave para o desenvolvimento do país, o que favorece a intensificação do seu trabalho.

Prosseguindo na análise das políticas públicas como principais responsáveis pelas características e contradições presentes no trabalho docente na Pós-Graduação, a de **avaliação dos Programas de Pós-Graduação**, especificamente, mostra que:

- a avaliação da Capes padroniza procedimentos e resultados (centralizada, ela funciona por meio de uma ficha de avaliação única, composta por quesitos e itens pré-definidos, independente da diversidade e complexidade das áreas envolvidas); com isso, tende a homogeneizar as peculiaridades regionais e institucionais e deixar de lado singularidades e projetos de contextos particulares. Há um modelo *vindo de cima* que deve ser acolhido por todos, sob pena de exclusão do sistema (por parte do Programa, do professor), o que, no entanto, é atravessado por múltiplas contradições. Trata-se de um modelo divulgado como de consenso e democrático, amparado pelo envolvimento dos pares nas instâncias decisórias; porém, atentando às especificidades da representação, aparecem as contradições. Veja-se que o Conselho Técnico Científico (CTC), órgão responsável pela regulação e controle do sistema de avaliação é formado, além dos representantes de cada uma das grandes áreas do conhecimento, por membros

da Capes, como: o Presidente, o Diretor de Relações Internacionais, o Diretor de Avaliação e o Diretor de Programas. Os representantes de área, por sua vez, são escolhidos entre os integrantes das listas tríplices de indicados pelo Conselho Superior da Capes, definidas a partir da relação de nomes propostos pelos Programas de Pós-Graduação e associações científicas, resultante de consulta para esse fim realizada pela Capes. Há, pois, no processo, indicação de um esvaziamento do poder docente, visto que a relação entre docentes e representantes é mediada pelas instâncias, pela burocracia e pelo poder central. Nesse sentido, citando Verhine (2008, p. 174), ex-representante da área de Educação, o CTC “tem reduzido o poder relativo das comissões de área, freqüentemente alterando os conceitos recomendados por elas”;

- o modelo de avaliação da Pós-Graduação, por suas características assentadas na quantificação e na competição, acaba reproduzindo a lógica subjacente à sociedade Capitalista, decorrendo, pois, de um desenvolvimento longínquo no tempo. Por causa disso, pode-se falar de um modelo assimilável, aceitável socialmente, dado que não se choca com o que rege universalmente as relações. Ou seja, *as coisas em geral funcionam assim*. Também não se pode perder de vista que a aceitação do modelo sustenta-se na premiação e na punição, sendo as regras impostas de forma implacável, em nome da respeitabilidade e da coerência do sistema;

- na atualidade, é possível perceber-se um severo aprofundamento da lógica estruturante do modelo de avaliação: o sentido de **produção vem, cada vez mais, direcionando-se ao produtivismo**, que quer dizer a valorização da produção docente fundamentada em determinados atributos, como já mencionado. Do ponto de vista ideológico, reflete a Sociedade do Conhecimento, que faz apologia ao conhecimento e considera que o caminho da superação dos problemas depende da mentalidade ou iniciativa dos indivíduos. Contudo, perversamente, no seletivo mundo dos que chegam ao topo, não há lugar para todos, a despeito dos esforços que se faça para tal, o que gera um ambiente competitivo e, muitas vezes, de frustração. Para referendar essa afirmação, Verhine (2008) afirma haver uma noção recorrente na Capes, embora nunca oficialmente registrada, de que *não mais que 10% dos Programas* devem, a cada avaliação, ser inseridos nos níveis de excelência;

- no contexto descrito, acrescento que a avaliação funda-se no elitismo e no individualismo, expressos, por exemplo, nos critérios diferenciais para obter conceito 6 e 7, na disputa por financiamento, nos procedimentos e na adesão ao ranking. Tudo concorre, decisivamente, para forjar um corpo docente produtivista, competitivo,

interessado em integrar um seletivo grupo. O pragmatismo, nesse sentido, tende a instalar-se e tornar-se referência do ser bom professor (ou do bom pesquisador), levando-o a dedicar-se àquilo que interessa (para ser bem avaliado) e afastar-se do que soa como *retórico*;

- as mudanças no vetor da avaliação, em meados dos anos 1990, favoreceram a produção de um novo modelo de Pós-Graduação (de formação com pesquisa para formação para a pesquisa, de formação de professores para formação de pesquisadores). Na lógica de avaliação em pauta, o ser pesquisador passou a ser a referência. Trata-se, porém, de determinada idéia de pesquisa, a que tem sentido de inovação, a que tem potencial de mercado. A transformação do conhecimento em insumo, ou seja, em produto de valor potencialmente econômico, tem implicações epistemológicas para a própria ciência, que passa a ser vista também como mercadoria. Dessa forma, ela declina da sua função como atividade interessada na interpretação crítica dos fenômenos físicos e sociais para se tornar uma atividade de caráter utilitário, fomentada e controlada por interesses econômicos. A tendência que se cria, pois, é de desprestígio do pedagógico e da idéia da pesquisa como princípio educativo, o que acaba criando dilemas para o professor, visto que o ensino (que o identifica nesta profissão e que seria a sua função original) não *conta ponto* à altura do esforço que requer e da complexidade que envolve. Nessa esteira, a identidade do professor universitário, que nunca foi algo claro, sofre abalo, tendendo à fragmentação acentuada;

- a intensificação do trabalho na Pós-Graduação (e seus efeitos) associa-se à centralidade da figura do professor no processo de produção acadêmica. Como visto, ele é responsável por 60% do peso da avaliação dos Programas, considerando 2 dos quesitos, Corpo docente e Produção intelectual. O percentual sobe ao se considerar os quesitos Corpo docente e Inserção do Programa, em que também o professor é o agente que faz a alavanca;

- avaliação e financiamento são mecanismos articulados, segundo a premissa de que obtêm maior vantagem financeira aquele (Programa, docente) melhor avaliado. Em tal agenda, se estabelece uma relação dependente com as agências de fomento, a fim de obter recursos para aquisição e manutenção de equipamentos, financiar a publicação de livros, participar de eventos apresentando comunicações, assinaturas de revistas, etc. Os investimentos insuficientes por parte do governo tornaram o professor um empreendedor, que precisa buscar recursos para financiar suas atividades, tendo que

atender aos critérios das agências de fomento, que se assentam na contabilidade acadêmica. Isso acaba modificando hábitos e rotina, criando desconfianças, acirrando competitividades e produzindo, em grande escala, embora com exceções, comunicações consideradas superficiais ou editadas repetidas vezes. Por isso, são freqüentes os problemas relativos à saúde física e mental do professor, à invasão dos espaços de lazer e de vida familiar, contribuindo para que ele se sinta, quase sempre, numa fronteira de risco;

- há de considerar, nos últimos anos, a retomada dos concursos para docentes, em geral, atendendo à expectativa institucional de contar com doutores no seu quadro docente. Pode-se dizer que uma nova realidade está sendo criada com a chegada de um número considerável de novos doutores, que são chamados de imediato à responsabilidade da produção da pesquisa, muitas vezes, com pouca ou nenhuma capacidade instalada na instituição. Nesse quadro, fica reforçada a idéia de que devem buscar recursos para a Universidade, devem fazer parcerias e auto-sustentarem as suas pesquisas.

Esses elementos podem explicar a condição do trabalho docente, sob a lógica da produtividade, ao mesmo tempo em que mostram a força do Estado na regulação das políticas da educação superior, trazendo impactos ao referido trabalho.

Feita a síntese conclusiva, com foco nos dados, pareceu-me prudente *suspendê-la*, momentaneamente, para retomar aspectos da teoria que amparou a tese.

Acho necessário enfatizar que a produção de conhecimento que uma tese realiza, propicia não somente a obtenção de informações de dada realidade, como um nível de aprofundamento teórico. Em relação ao segundo aspecto, quero enfatizar a sua importância na trajetória que percorri. Por isso, neste fecho, vale exaltar, não somente as descobertas que possibilitaram entender, objetivamente, a realidade estudada, bem como as que tornaram possível uma construção pessoal, alimentada pela teoria.

Aprendi com Cheptulin (2004, p. 165) que a categoria movimento, presença constante na realidade, condiciona a passagem da matéria de um estado a outro, e que a questão, para o estudioso, é descobrir qual é a tendência da mudança ou da transformação em estado latente, qual é o sentido do movimento, o que aparece ou pode aparecer como *novo*. Estas aproximações também foram motivadas por falas de professores entrevistados, das quais uma, aqui, é revivida pelo emblema que carrega:

Acredito que cada docente tem um espaço importante no ensino para poder, nas contradições existentes, fazer um trabalho na direção de um projeto político de autonomia, de humanização. (P3).

Uma importante inspiração no desenvolvimento da tese foi a de que a educação é, conforme Paro (2000), viver o belo, o justo, o verdadeiro; de que a educação se pauta e se realiza segundo objetivos; e de que, na educação, não é possível separar os objetivos da execução (do trabalho). Nesse sentido, educação e trabalho são espelhos, sendo ela entendida não apenas como o movimento do educador para o educando, mas do educador para si, correspondendo à construção da sua consciência da realidade. Consciência, por sua vez, não significa somente a percepção do conteúdo da realidade, mas também e por causa desta percepção, a *práxis*. A *práxis*, imbuída da consciência, é movida por finalidades/objetivos, que fazem o educador eleger prioridades, rumos, experimentar situações, desafiar os condicionamentos.

Como afirma Werneck (1984, p. 85), “O educador como ser humano ao se relacionar com seus semelhantes está sempre propondo seus valores, procurando fazer com que reconheçam e aceitem o que tem para ele significação.” Assim, a consciência crítica no ato educacional seria impossível sem a exigência de *convicções* por parte do educador. As convicções (intencionalidades, objetivos) formam-se no contato com a realidade e, dialeticamente, com a formação teórica, donde se desenvolve a consciência reflexiva (a consciência da prática). “É ela que será capaz de entender as transformações da realidade sem se deixar se confundir ou abater, mas percebendo as causas e os efeitos, fazer classificações, julgamentos e opções.” (WERNECK, 1984, p. 104).

Na tese, expus que a cotidianidade revela a *vida* do indivíduo na sua manifestação diária, onde ele expressa seus sentidos, ideologia, sentimentos, intelectualidade, escolhas, etc.; que a realidade se revela e encobre-se, banalizada, de certa forma, pelas atividades práticas; que o trabalho na cotidianidade, em condições alienantes, se expressa como *preocupação* (o mero ocupar-se, o trabalho dividido em pedaços, operações soltas e mecanizadas). Nessas considerações, inspiradas em Kosik (2002), também expus que é a partir do cotidiano multifacetado que há alguma possibilidade de romper com as suas atuais características. Em outras palavras, é identificando-o, reconhecendo-o e confrontando-o que se dá um passo inicial para sua superação.

A *práxis*, por sua vez, representa o trabalho que se *eleva* acima da cotidianidade, isto porque abriga o *momento* de elaboração da realidade e a possibilidade de transformação. A *práxis* pode não corresponder à prática cotidiana, mas se constitui a partir dela e se cria ao

questionar o próprio sentido da cotidianidade. A categoria da *práxis* lembra que o trabalho é, por essência, libertador e criativo, e que, mesmo sob condições gerais que o negam, pode ser vivenciado, em situações excepcionais, como *práxis* (HELLER, 1970).

Marx expressava a antinomia presente no trabalho: a sua expressão negativa (considerando as condições sociais objetivas) e a sua expressão de liberdade. Uma não pode ser tomada sem a outra, conforme assinala Manacorda (2007, p. 65), para quem, se não se compreende esta contradição, “[...] não se compreende nada de Marx; compreender esta antinomia significa estar no centro de todo o seu pensamento.” Por desdobramento, compreendo que, enquanto estivermos sob a estrutura Capitalista, estaremos em constante estado de contradição, por experimentar a referida antinomia. A contradição está, inexoravelmente, inscrita na estrutura social - e, nisso, estão contidos, de modo insólito e paradoxal, também os sopros da *superação*, pois o pólo positivo e o negativo representam momentos de afirmação e de destruição, de alavanca e de conteúdo para a constituição do novo.

A par disso tudo, persiste a angústia de saber *como* se pode saltar do cotidiano claro-escuro (KOSIK, 2002) para a *práxis* consciente (VÁZQUEZ, 1977), no tempo presente. Um dos caminhos é mostrado por Lefebvre (1967), por meio do conceito de *resíduo*, tido como o desnível, a disfunção, a desarmonia, o que paira no ar, mas pode também *pesar*, interrogar, perturbar. É o insignificante, o invisível, o *outro lado* do que está à mostra, o insólito no que parece evidente, o desvio, a sobra. Afirma o autor que cada sistema deixa um resíduo que lhe escapa ao controle, que lhe resiste e de onde pode partir uma resistência efetiva. Os resíduos são como germes em blocos de pedra, fragmentos, detalhes corrosivos. Estão no cotidiano, na palavra incerta, no equívoco, na ambigüidade, não sendo o essencial, mas podendo levar a ele. Comporta a idéia de que nada é eterno: os resíduos roem, destroem por dentro, podem fazer explodir os sistemas que querem absorvê-lo. Apostar nos resíduos, reuni-los na e pela *práxis*, erguê-los contra os sistemas e as formas adquiridas, tirar deles novas formas, organizar as suas revoltas, englobar a totalidade quebrada e fragmentada a caminho de outra coisa - eis um grande desafio, na concepção do autor. Ainda assim, diz ele, esta aposta constitui uma primeira aproximação, *não representa em si um fim*, mas uma parte do movimento que almeja deslocamentos e alcançar um novo plano.

A retomada aos dados da tese, conforme antes esboçada, fez-me concluir que o trabalho docente desenvolve-se segundo a lógica da produtividade, e que aspectos extraídos da pesquisa dão evidências de que, segundo a referência humanística e crítica que balizou a tese, a condição do seu trabalho tende a agravar-se, assim como a educação, nas bases pontuadas,

tende a estabelecer-se em plano secundário. Por sua vez, o caminho da volta à teoria, faz-me recolocar a fala de um professor entrevistado:

Ao lado da negatividade, ou dentro dela mesma, existe uma positividade. (P4).

De fato, negatividade e positividade são extraídas de um mesmo fenômeno; contudo, uma sempre se impõe sobre a outra. Para a positividade impor-se, penso que a *consciência reflexiva* e a *convivência* são imprescindíveis, a fim de interpelar os problemas que cercam o trabalho docente. O novo pode surgir a partir destes apoios. O paradoxo é que, embora estes elementos (consciência reflexiva e convivência) componham as bases do trabalho docente, estão, no presente, limitados e, de certa forma, preteridos pelo docente.

Essa descoberta levou-me à questão: a lógica da produtividade sufoca o docente, o submete, e ele *sabe* disso, como a pesquisa evidenciou, no entanto, não demonstra ímpeto para a ruptura, a superação, a reação; quer dizer, a consciência (ainda que nebulosa) da sua condição de trabalho não é capaz de criar mobilização. Então, levanto conjecturas, que almejam explicações, sinteticamente, conforme:

- a lógica da produtividade gera ônus, que se refletem no trabalho, mas, de igual forma, gera recompensas, como o prestígio, o reconhecimento, o bônus financeiro - os quais o docente usufrui e parecem seduzi-lo;
- existe uma enorme responsabilidade posta nos seus ombros, que o *impossibilita* de fraquejar ou reagir, considerando os efeitos perversos que disso decorrem.

A combinação desses dois elementos pode explicar a inserção na lógica em curso e o distanciamento do docente em relação ao projeto social ou daquilo que se desprenda do seu cotidiano (do seu *mundo produtivo*). Nesse sentido, recordando o que fundamentou a tese, o ser humano é um ser *particular* e, simultaneamente, *social* e *genérico*, que se formam a partir do compartilhamento com os semelhantes, com a espécie, com a humanidade. Conforme já citei de Heller (1970, p. 38): “Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.” Assim, talvez, haja motivos para considerar que o projeto individual esteja se sobrepondo ao projeto coletivo, segundo as referências aqui desenvolvidas; ou seja, parece estar na berlinda o *salto* para a atividade humano-genérica consciente, o movimento que parte da cotidianidade para a unidade viva entre o *eu* e o *nós*. De todo modo, penso que esse seja

um terreno para novas pesquisas visto que não me pareceu possível explorá-lo, suficientemente, a partir dos dados disponíveis.

Vejo a configuração de um momento ímpar, caracterizado por caminhos opostos, por dilemas cujas resoluções soam difíceis e aflitivas ao docente. Contudo, também vejo que as contradições evidenciadas na sua realidade deixam cruzamentos e caminhos abertos. Se as tendências estão postas, ainda existem definições por serem feitas.

A propósito, como disse Marx (2005), a produção produz o homem, o que quer dizer que o docente, ao produzir, é *produzido* pelo que produz. Desta premissa, pode-se concluir que o docente, produzindo na forma da produtividade, torna-se produtivista. É também possível, contudo, vislumbrar ruptura com o processo negativo, visto que o docente é o sujeito que produz a produção e, porque sujeito, pode condicioná-la noutra direção, com a sua *práxis*.

REFERENCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (orgs.). *O público e o privado na educação. Interfaces entre estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 22, nº 75, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

ALMEIDA, E. P. O negócio da escola de marca. *Jornal da Ciência*. São Paulo, 11 jun. 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

ALMEIDA, M. L. P. *Universidade pública. Iniciativa privada. A UNICAMP diante dos desafios da globalização*. Campinas: Alínea, 2002.

AMARAL, N. C. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. Piracicaba: UNIMEP, 2003.

_____. Financiamento da educação superior no Brasil: gastos com as IFES - de Fernando Collor a Luiz Inácio Lula da Silva. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. *Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2008, p. 257-282.

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*. Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 35- 60.

BANCO MUNDIAL. *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco Mundial. Edição em Espanhol, junh. 1995. Washington-DC.

_____. *Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe*. Dez. 1999. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org>>. Acesso em: 16 fev. 2006.

BARROS, F. A. F. A tendência concentradora da produção do conhecimento no contexto contemporâneo. In: SOBRAL, F. (org.). *Educação, ciência e tecnologia na contemporaneidade*. Pelotas: Educat, 2002, p. 159-174.

BARROSO, J. O estado, a educação e a regulação das políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, nº 92, p. 725-751, out. 2005.

BELLONI, I. A educação superior na nova LDB. In: BZERZINSKI, I. (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 123-139.

BITTAR, M. et al. O projeto Universitas/BR e a descentralização da pesquisa no Brasil. In: _____; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DPA, 2004, p. 144-155.

BOITO, A. O governo Lula e a reforma do neoliberalismo. *Revista ADUSP*. São Paulo: ADUSP, nº 34, p. 7-11, mai. 2005.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*. Campinas: v. 8, nº 101, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 abr. 2008.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)*. Brasília, DF, dez. 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

_____. Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 16 out. 2006.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório anual. Avaliação continuada Educação 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2007.

BRASIL tem seis universidades entre as melhores do mundo. Londrina: Gazeta do Povo, 15 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.portal.rpc.com.br/gazetadopovo>>. Acesso em: 8 out. 2008.

BRASIL é o 15º país que mais produz estudos científicos no mundo. São Paulo: Revista Época, 9 ago. 2008. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI7674-15224,00.html>>. Acesso em: 8 out. 2008.

BROWN, G. Grã-Bretanha pede nova reunião de Bretton Woods. Terra notícias. Disponível em: <<http://www.terra.com.br>>. Acesso em: 13 out. 2008.

BÚRIGO, C. C. D. *O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na Universidade Federal: um estudo de caso na UFSC e na UFRGS*. 2003. 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

CAMPOS, V. S. Flexibilización laboral de la docência universitária y la gest (ac)ión de la universidad sin órganos. Un análisis desde la subjetividad laboral del docente em condiciones de precariedad. In: GENTILI, P.; LEVT, B. (orgs.). *Espacio público y privatización del conocimiento: estudos sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 523-573.

CASANOVA, P.G. *A nova universidade*. In: GENTILI, P. et al. (orgs.). *Universidade na penúmbra*. Neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p. 217-232.

CECHINE, M. A. G. Professor afirma: primeiro curso de Pós-Graduação no Brasil não foi oferecido pelo COPPE. *Jornal da Ciência*. São Paulo, 12 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 11 mar. 2008.

CEPAL/ Unesco. *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile: CEPAL, 1992.

CHAUI, M. Terceira Via em Seattle contradizem o discurso dos líderes reformistas em Florença. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 19 dez. 1999. Caderno Mais, p. 6-10.

CHEPTULIN, A. *A dialética materialista*. Categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa Ômega, 2004.

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

COLADO, E. I. Capitalismo acadêmico y globalización: la universidad reinventada. *Educación & Sociedade*, Campinas, vol. 24, nº 84, p. 1059-1067, set. 2003.

CORTEZÃO, L.; MAGALHÃES, A.; STOER, S. Mapeando decisões no campo da educação no âmbito do processo da realização das políticas educativas. *Educação, Sociedade e Culturas*. Porto, Portugal: Afrontamento, nº 15, p. 45-58, 2001.

CUNHA, L. A. *Qual universidade?* São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A gratuidade do ensino superior público: da proibição à garantia constitucional. In: VELOSO, J. (org.). *Universidade pública: Políticas, desempenho, perspectivas*. São Paulo: Papyrus, 1991, p. 31-55.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 151-201.

CUNHA, M. I. A aula universitária: inovação e pesquisa. ENDIPE, 7.1996, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, v. 2, 1996, p. 356-361.

_____. As políticas públicas de avaliação e docência. In: _____ (org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005a, p. 8-48.

_____. Políticas públicas e docência na universidade. Novas configurações e possíveis alternativas. In: _____ (org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005b, p. 69-91.

_____. Trabalho docente na universidade. In: MELLO, E. B. et al. (orgs.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta: Unicruz, 2005c, p. 99-115.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, nº 116, p. 245-262, jun. 2002.

DAMASCENO, M. N. A formação de novos pesquisadores: a investigação como uma construção coletiva a partir da relação teoria-prática. In: CALAZANS, J. (org.). *Iniciação científica: construindo o pensamento crítico*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-55.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. 4ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado*. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

DUARTE, N. (org.). *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

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

DRAIBE, S. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista da USP*, São Paulo, nº 11, p. 86-101 mar./abr./maio 1993.

DRUCKER, P. A ascensão da sociedade do conhecimento. *Diálogo*, Washington, v. 27, nº 3, p. 13-18, 1994. (Mimeografado).

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO A. M. N. (orgs.). *Bússola do escrever*. Desafios e estratégia na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 298-300.

FAVERO, M. L. A.; LIMA, H. I. UFRJ: origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, M. C. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 85-102.

FONSECA, T. M. G. Modos de trabalhar, modos de subjetivar em tempos de reestruturação produtiva. In: _____. *Modos de trabalhar, modos de subjetivar*. Tempos de reestruturação produtiva: um estudo de caso. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p. 13-27.

FRANCO, M. E. D.; MOROSINI, M. C. UFRGS: da universidade técnica à universidade inovadora. In: MOROSINI, M. C (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 103-122.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In:

FAZENDA, I. C. A. (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 70-90.

HARNECKER, M. *O capital: conceitos fundamentais*. Santiago do Chile: Editorial Universitária, 1971. Tradução em língua portuguesa: Iniciativas Editoriais, Lisboa, Portugal.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HOBBSBAWM, E. A crise do capitalismo e a importância atual de Marx. Carta Maior. São Paulo, 29 set. 2008. Disponível em: <<http://www.cartamaior.com.br>>. Acesso em: 30 set. 2008.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. O sistema CAPES de avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n° 30, p. 95-211, set./ out. /nov. /dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 set. 2006.

JAMESON, F. Cinco teses sobre o marxismo atualmente existente. In: WOOD E.; FOSTER, J. (orgs.). *Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p. 187-193.

KOSIK, C. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A.; MORAES, M. C. M. Pós-Graduação no Brasil: inflexões e perspectivas, um breve histórico. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n° 93, p. 1341-1362, set./ dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

LEFEBVRE, H. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

LEHER, R. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos *novos* movimentos sociais na educação. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. (Mimeografado).

LEITE, D. B. C. Conhecimento social na sala de aula universitária e a autoformação docente. In: MOROSINI, M. (org.). *Professor do ensino superior*. Identidade, docência e formação. Brasília, DF: INEP/MEC, 2000a, p. 53-60.

_____. Avaliação institucional e a produção de novas subjetividades. In: DIAS J.; RISTOFF, D. (orgs.). *Universidade desconstruída: avaliação institucional e resistência*. Florianópolis: Insular, 2000b, p. 129-147.

_____. Avaliação e democracia: possibilidades contra-hegemônica ao redesenho capitalista das universidades. In: M. MOLLIS (org.). *Las Universidades en América Latina: Reformadas o Alteradas? La Cosmética Del Poder Financiero*. Buenos Aires, Argentina: Clacso, v. 1, 2003, p. 181-199.

_____. *Reformas universitárias*. Avaliação institucional participativa. Petrópolis: Vozes, 2005.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo, Xamã, 2002. p. 41-64.

LOPES, M. C. R. Universidade produtiva e trabalho docente flexibilizado. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 6, nº 1, 2006. Disponível em: <<http://www.pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v6n1/v6n1a04.pdf>>. Acesso em: 03 ago. 2007.

LUZ, M. T. Prometeu acorrentado: análise sociológica da categoria *produtividade* e as condições atuais da vida acadêmica. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 15, nº 1, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 out. 2008.

MACHADO, A. B. *Arqueografia da docência universitária*. 1999. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

MACHADO A. M. N. Produtividade na Pós-Graduação brasileira? Rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade. In: ANPEd SUL, VI, 2006, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 7-8 jun. 2006.

_____; BIANCHETTI, L. Orientação de Teses e Dissertações. Individual ou coletiva? Contextos e transformações nos 40 anos de Pós-Graduação *stricto sensu* em educação no Brasil. In: SILVA JR. J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. *Reforma universitária: dimensões e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2006, p. 141-156.

MANACORDA, M.A. Marx e a pedagogia moderna. Campinas: Alínea, 2007.

MANCEBO, D. Uma análise da produção escrita sobre o trabalho docente em tempos de globalização. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. L. A. (orgs.). *Universidade*. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004, p. 235-250.

_____; FRANCO, M. E. D. P. Trabalho docente: uma análise das práticas intelectuais em tempos de globalização. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (orgs.). *Políticas da educação superior*. Transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003, p.191-204.

MANDEL, E. *Iniciação à teoria econômica marxista*. Lisboa, Portugal: Edições Antídoto, 1978.

MARCOVITCH, J. As universidades na década vindoura. *Jornal da Ciência*, São Paulo, 11 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 21 jul. 2008.

MARTINS, C. B. O papel da Capes na formação do sistema nacional de Pós-Graduação. In: FERREIRA, M. M.; MOREIRA, R. L. *Capes, 50 anos*. Brasília - DF, 2002, p. 294-311.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, D. *Crítica ao fetichismo da individualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 53-73.

MARTINS, S. Notas e reflexões sobre a universidade de privatizações. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, ano VII, nº 13, p. 108-115, 1997.

MARX, K. *Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro: o rendimento e suas fontes; a economia vulgar*. São Paulo: Abril Cultural, 1982 (Os Economistas).

_____. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Moraes, 1983.

_____; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Fontes, 2002.

MAUÉS, O. C. A reforma da educação superior e o trabalho docente. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/index.htm>. Acesso em: 2 jan. 2007.

MENEGHEL, S. M. Célebros, célebros, célebros. In: MOROSINI, M. (org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006, p. 325-336.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital*. Rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. A teoria da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo, 2006.

_____. O desafio e o fardo do tempo histórico. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MIRANDA, M. G. O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, nº 100, p. 37-48, mar. 1997. Disponível em: <http://www.URL:http://www.educacaoonline.pro.br/o_novo_paradigma.asp>. Acesso em: 4 jul. 2005.

MORAES, M. C. M. Avaliação na Pós-Graduação brasileira: novos paradigmas, antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 187-226.

MORAES, R. *Neoliberalismo*. De onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

MOROSINI, M. C. *Seara de desencontros*. A produção do ensino na universidade. Porto Alegre: UFRGS, 1990. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

_____. (org.). Trabalho docente (verbete). In: _____ et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003, v. 1, p. 380.

NAIDORF, J. La privatización del conocimiento público em universidades públicas. In: GENTILI, P.; LEVT, B. (orgs.). *Espacio público y privatización del conocimiento: estúdios sobre políticas universitarias em América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p.101-161.

OLIVEIRA, A. R. *Marx e a liberdade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: _____ (org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-38.

OLIVEIRA, F. Intelectuais, conhecimento e espaço público. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 18, p. 125-132, set./ dez. 2001.

OLIVEIRA, J. F. et al. A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 23, n. 2, p. 235-537, jul./dez. 2005.

PAOLI, N. J. Para pensar a universidade e a Pós-Graduação. In: MARTINS, C. B. *Ensino superior: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 83-111.

PARO, H. V. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: REUNIÃO DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2008.

PAULA, M. F. C. A influencia das concepções alemã e francesa sobre a universidade de São Paulo e a Universidade do Rio de Janeiro quando de suas fundações. In: REUNIÃO DA ANPED, 25, 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002, p. 1-9.

PDE: proposta prevê mudanças profundas no ensino superior. *Universia Brasil*. São Paulo, 27 abr.2007. Disponível em: <<http://www.universiabrasil.com.br>>. Acesso em: 27 abr. 2007.

PEREIRA, L. C. B. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, nº 45, p. 49-96, 1998.

PERONI, V. *Política educacional e o papel do estado no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, A. V. *Ciência e existência*. Problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

PORTARIA concede autonomia de contratação e cria o conceito de “professor-equivalente”. *Notícias ADUFG*. Goiânia, 11 mai. 2007. Disponível em: <<http://www.adufg.org.br>>. Acesso em: 26 mai. 2007.

RAMOS, M. G. Institucionalização da pesquisa (verbete); IV Plano Nacional de Pós-Graduação (verbete). In: MOROSINI, M. et al. *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: INEP/RIES, v.2, 2006, p. 179, p. 216.

RESENDE, A. M. et al. Evolução da idéia e da estrutura universitária. *Educação Brasileira*, Brasília, DF, ano I, nº 2, p. 23-45, 1978.

RIBEIRO, M. *Universidade brasileira “pós-moderna”*. Democratização x competência. Manaus: Universidade do Amazonas, 1999.

SADER, E. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI*. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. *Educação*. Do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. A Pós-Graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2002, p. 135-163.

SEVERINO, J. A. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de Pós-Graduação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. et al. *Políticas públicas e gestão da educação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2006, p. 51-72.

SGUISSARDI, V. Autonomia universitária e mudanças no ensino superior. In: CATANI, M. A. (org.). *Políticas de educação superior na América Latina no limiar do século XXI*. Recife, s.e., 1997, p. 24-47.

_____. Rumo à universidade mundial - e a universidade será feita à sua imagem e semelhança. In: *Internacionalização, gestão democrática e autonomia universitária em questão*. Brasília, DF: INEP/MEC. Série documental, p. 7-25, 2005.

_____. Que lugar ocupa a qualidade nas recentes políticas de educação superior? In: ENDIPE, 12., 2006, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2006a, p. 1-14.

_____. Universidade no Brasil. Dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI M.C. (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF: INEP/MEC, 2006b, p. 351-370.

SHIROMA, E. O. et al. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, nº 2, p. 427-446, jul./ dez. 2005.

SILVA, E. C. As incoerências dos concursos públicos da Universidade Federal de Mato Grosso. *Espaço Aberto* nº 107. Cuiabá, 14 set. 2006.

SILVA Jr. J.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

_____; SILVA, E. P. Carreira docente diante da atual configuração da Pós-Graduação. Pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho docente. In: MANCEBO, D.; SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas*. Educação superior e Pós-Graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008, p.189-235.

SILVA, L. D. *História do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (1987-2007)*. Cuiabá: UFMT, 2008. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2008.

SIQUEIRA, A. C. O Plano Nacional de Pós-Graduação e a reforma da educação superior do governo Lula. In: _____; NEVES, L. M. W. *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

SOUZA Jr. P. T. Fim da Fapemat: uma derrota para Mato Grosso. *Jornal da Ciência*. São Paulo, 20 nov. 2006. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 21 nov.2006.

SOUSA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-Graduação e pesquisa e educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, nº 36, p. 389-409, set./ dez 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>> Acesso em: 23 jul. 2008.

TONEGUTTI, C. A.; MARTINEZ, M. *A universidade nova, o REUNI e a queda da universidade pública*. Brasília, DF: Andes. Disponível em: <http://www.andes.org.br/Artigo_Reuni.pdf>. Acesso em: 30 set. 2007.

TRIVIÑOS, N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *Conferência mundial sobre o ensino superior*. Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO, CRUB, CAPES, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. *Universidade e Reflexão*. Cuiabá: UFMT, 1988.

_____. *Política acadêmica: construção da academia*. Cuiabá: UFMT, jul. 1990.

_____. *Anuário 1994: dados básicos*. PROPLAN/CPPU/GIC. Cuiabá: UFMT, 1995.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional/ PDI 2005-2010*. Cuiabá: UFMT, 2005.

_____. *Relatório de Prestação de Contas da UFMT: exercício 2006*. Disponível em: <<http://www.ufmt.br>>. Acesso em: 6 jun. 2008.

WERNECK, V. R. *A ideologia na educação*. Um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis: Vozes, 1984.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERHINE, R. As recentes políticas da CAPES e suas implicações para a área de educação. In: MONTEIRO, F.M.A.; MULLER, M.L.R. (orgs.). *Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste* - ANPEd. Cuiabá: UFMT, 2006, p. 23-34.

_____. Avaliação da Capes. Subsídios para a reformulação do modelo. In: MANCEBO, D.; SILVA Jr., J. R.; OLIVEIRA, J. F. *Reformas e políticas*. Educação superior e Pós-Graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008, p. 165-188.

ANEXO A

RESOLUÇÃO CONSEPE Nº. 105, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2007.

Dispõe sobre critérios de alocação de vagas docentes na UFMT.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO as propostas e ponderações de diversos órgãos e unidades acadêmicas;

CONSIDERANDO a necessidade da indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão;

CONSIDERANDO o objetivo de buscar permanentemente o equilíbrio na distribuição das vagas docentes na UFMT, tanto intra quanto interdepartamental;

CONSIDERANDO o que consta no processo n.º 23108.019620/07-1, 103/07-CONSEPE;

CONSIDERANDO, ainda, a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 10 de dezembro de 2007;

RESOLVE

Artigo 1º - A alocação de vaga docente na UFMT obedecerá às exigências, procedimentos e critérios estabelecidos nesta Resolução.

Artigo 2º - O número de vagas a ser alocado para cada Departamento será conhecido através da equação matemática:

$$\text{Nº de Vagas} = \frac{\text{nº de vagas disponíveis para concurso} \times \text{nº de pontos obtidos pelo Departamento}}{\text{Total de pontos da UFMT}}$$

DAS EXIGÊNCIAS

Artigo 3º - Só poderá solicitar a abertura de vaga docente, o Departamento que apresente no mínimo 08 (oito) horas/aula semanais de ensino, sendo pelo menos 04 (quatro) horas/aula na graduação, para cada professor do quadro regular em efetivo exercício.

§ 1º - Admitir-se-á até o mínimo de 4 (quatro) horas/aulas semanais aos docentes que exerçam cargos de Chefia de Departamento, de Coordenação de Curso de Graduação e de Pós-Graduação, de Coordenação, Supervisão, Gerência e Assessoria junto à Administração Superior.

§ 2º - Admitir-se-á a dispensa da exigência de horas/aulas aos docentes que estejam exercendo os cargos de Reitor, Vice-Reitor, Pró-Reitores e Diretores de Institutos,

Faculdades e Hospitais Universitários.

DOS PROCEDIMENTOS

Artigo 4º - A solicitação de vaga docente deverá ser feita, analisada e aprovada pelo Colegiado de Departamento e homologada pela Congregação de Instituto/Faculdade.

Artigo 5º - A solicitação de vaga docente, após homologação pela Congregação, deverá ser encaminhada ao Reitor, que autorizará a abertura de concurso docente.

Artigo 6º - A Comissão Institucional de Vagas Docentes, nomeada por Portaria do Reitor, será integrada pelo Vice-Reitor, por representantes do quadro efetivo de professores, indicados pelos Institutos/Faculdades.

Parágrafo Único - A Comissão Institucional deverá obter os dados e informações necessárias para o cumprimento desta Resolução junto às Pró-Reitorias competentes, Institutos, Faculdades e Departamentos.

Artigo 7º - Os representantes de Institutos/Faculdades na CIVD terão o mandato de um ano, renovável por mais um.

DOS CRITÉRIOS

Artigo 8º - A prioridade na alocação de vaga docente será determinada em função da pontuação obtida em atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de produção científica e artístico-cultural e de representação, segundo o estabelecido nesta Resolução.

Artigo 9º - O grau de prioridade é resultante da ordem decrescente de pontuação, observada a fórmula do artigo 2º.

Artigo 10 - Para cada hora-aula média semanal de atividade de ensino, em cada Departamento, que não implique pagamento adicional ao professor, serão atribuídos 200 pontos.

§ 1º - Para este cálculo, será computada a carga horária semanal registrada no Sistema de Informações Gerenciais Acadêmicas da UFMT, no último ano acadêmico concluído.

§ 2º - O número de horas-aula média semanal de atividade de ensino será obtida por meio da divisão da carga horária total do departamento pelo número de professores do quadro regular em efetivo exercício.

Artigo 11 - Para a média aritmética de projetos/subprojetos de pesquisa, por professor do quadro regular em efetivo exercício, aprovados pelo Departamento e devidamente cadastrados na Pró-Reitoria de Pesquisa, serão atribuídos 600 pontos com duração mínima de um ano.

§ 1º - No caso de projetos desenvolvidos por professores efetivos de dois ou mais departamentos, a pontuação será atribuída integralmente a cada um dos departamentos envolvidos.

§ 2º - Para o cálculo da média aritmética que se refere este artigo será considerado o número de projetos cadastrados, em andamento e concluídos no último ano acadêmico

concluído.

Artigo 12 - Para a média aritmética de programas/projetos de extensão, por professor do quadro regular em efetivo exercício, aprovados pelo Departamento e registrados na Pró-Reitoria de Vivência Acadêmica e Social serão atribuídos 600 pontos, com duração mínima de 01 ano, 100 pontos para cursos e eventos com duração mínima de 20 horas.

Parágrafo Único – Para o cálculo da média a que se refere este artigo será considerado o número de programas, projetos e cursos, sem remuneração ao docente, cadastrados, em andamento e concluídos no último ano acadêmico findo.

Artigo 13 – Para cada atividade de orientação não remunerada, no último ano acadêmico concluído, serão atribuídos:

- Orientação de doutorado – 20 pontos
- Orientação de mestrado – 15 pontos
- Orientação de especialização - 10 pontos
- Co-orientação de doutorado – 10 pontos
- Co-orientação de mestrado – 7 pontos
- Orientação de Iniciação científica – 5 pontos
- Orientação de Monitoria – 4 pontos
- Orientação de monografia de graduação – 6 pontos
- Orientação de Programa de Educação Tutorial – 5 pontos
- Orientação de Outros Programas de Tutoria – 3 pontos

Artigo 14 – Para a produção científica e artístico-cultural média de cada Departamento, do último ano acadêmico concluído, serão atribuídos:

500 pontos quando se tratar de artigos científicos em revistas indexadas Qualis A e B, nacional e internacional; livros com corpo editorial e/ou registro na Biblioteca Nacional; partituras registradas; produção audiovisual (cds, dvds, filmes) com corpo editorial e patentes;

250 pontos quando se tratar de artigos científicos publicados em revistas com corpo editorial ou Qualis C; traduções de livros com corpo editorial; resenhas publicadas em revistas com corpo editorial; apresentação artístico-cultural (concertos, recitais, exposições, composições em sua primeira audição);

100 pontos quando se tratar de artigos científicos publicados em revistas não indexadas, capítulos de livros e livros sem corpo editorial e/ou sem registro na Biblioteca Nacional; partituras não registradas (executadas pelo menos uma vez); produção audiovisual sem corpo editorial; traduções de livros sem corpo editorial, resenhas publicados em revistas não indexados;

50 pontos quando se tratar de artigos completos publicados em anais de eventos científicos; conferências em eventos científicos e exercícios musicais públicos, até o máximo de 10 por professor, no período avaliado.

25 pontos quando se tratar de resumos publicados em anais de eventos científicos, até o máximo de cinco por professor, no período avaliado.

Parágrafo único – No caso de produção científica com mais de um autor professor do mesmo departamento, será atribuído um acréscimo de 50 pontos na pontuação.

Artigo 15 – Para cada atividade de representação externa à Faculdade/Instituto, com portaria ou ato equivalente da administração superior ou órgão colegiado superior, com duração mínima de seis meses, serão atribuídos 100 pontos.

DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Artigo 16 – Os campi de Rondonópolis, Sinop e Médio Araguaia terão sua pontuação, a que se refere esta resolução, calculada por instituto e faculdade e não por departamento.

Artigo 17 – Será reservada uma cota de 15% (quinze) por cento das vagas, a serem distribuídas aos departamentos ofertantes de disciplinas e aos cursos de graduação, cujos projetos políticos pedagógicos devidamente aprovados pelo CONSEPE em 2006, 2007 e 2008, prevejam aumento de vagas iniciais ou aumento de carga horária obrigatória, em atendimento às diretrizes curriculares nacionais.

Parágrafo único – A alocação das vagas referidas neste artigo seguirá os mesmos critérios desta Resolução.

Artigo 18 – Ficará sob a responsabilidade do Reitor uma cota de 10% (dez) por cento do total de vagas.

§ 1º - As vagas sob responsabilidade do Reitor serão utilizadas exclusivamente para o atendimento a situações emergenciais na graduação e para a instalação ou implementação de programas de Pós-Graduação “*stricto sensu*” e projetos estratégicos.

§ 2º - A alocação de vagas docentes, sob responsabilidade do reitor, será instrumentalizada com exposição de motivos específica, a ser homologada pelo CONSEPE.

Artigo 19 – Esta Resolução se aplica para alocação de vagas docentes originadas de vacâncias anteriores a 1º de julho de 2007 e demais vagas de reposição do quadro docente a serem disponibilizadas pelo Governo Federal

Parágrafo único – As vacâncias de cargos docentes originadas após 1º de julho de 2007 serão automaticamente destinadas ao departamento de origem do docente.

Artigo 20 - Esta Resolução entra em vigor a partir desta data, ficando revogada a Resolução Consepe n.º 20, de 28 de fevereiro de 2005, e demais disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DE ENSINO E PESQUISA, em 10 de dezembro de 2007.

Elias Alves de Andrade
Presidente em exercício do Consepe

ANEXO B

RESOLUÇÃO CD N.º 42, DE 04 DE SETEMBRO DE 2007.

Dispõe sobre o regulamento para Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos nas classes da Carreira do Magistério Superior na Universidade Federal de Mato Grosso.

O PRESIDENTE DO CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas prerrogativas e atribuições e,

CONSIDERANDO o disposto na lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, no Plano Único de Distribuição e Retribuição de Cargos e Empregos aprovado pelo Decreto 94.664, de 23 de julho de 1987, e a legislação pertinente e complementar;

CONSIDERANDO a necessidade de estabelecer normas para Concurso Público de Provas e Títulos para provimento de cargos nas classes da carreira do magistério superior na Universidade Federal de Mato Grosso;

CONSIDERANDO o que consta no processo nº. 23108.021625/07-3, CD-45/07,

RESOLVE:

Art 1º. Estabelecer *ad referendum* do Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso as normas e demais procedimentos gerais destinados à realização de concurso público de provas e títulos para o ingresso na carreira do magistério superior no âmbito desta Universidade.

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 2º. O concurso público de provas e títulos destinado a selecionar candidatos para o provimento de cargo efetivo, integrante da carreira do magistério superior, tem por objetivo atender às necessidades das unidades acadêmicas, observadas a compatibilidade de despesa com a Lei Orçamentária Anual e a autorização do órgão competente conforme legislação vigente à época.

Art. 3º. A realização do concurso público dependerá de prévia autorização do Reitor, mediante portaria específica, visando o provimento das vagas destinadas a cada unidade acadêmica.

§ 1º. A definição da Classe para a qual a vaga irá a concurso será estabelecida pelo Reitor ou por Comissão por ele designada, considerando os interesses institucionais.

§ 2º. A distribuição das vagas será feita pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE que a remeterá à Pró-Reitoria Administrativa – PROAD.

§ 3º. A Pró-Reitoria Administrativa – PROAD encaminhará para as unidades acadêmicas contempladas com vaga(s) orientações relativas ao concurso.

§ 4º. A unidade contemplada com vaga(s), a partir das orientações recebidas, de que trata o parágrafo anterior, deverá instruir os autos com:

- a) Definição da Área/Sub-Área de Conhecimento, Requisitos Básicos, Conteúdo Programático, Bibliografia Básica e Critérios de Avaliação;
- b) Decisão do Colegiado de Departamento, com homologação das definições da alínea a;
- c) Homologação da Congregação;
- d) Constituição da Comissão Especial do Concurso;
- e) Constituição da Comissão Examinadora do Concurso.

§ 5º. A definição de vagas para concurso na Classe de Professor Titular fica condicionada à observância do limite de alocação de até 25 % das vagas do quadro regular do Departamento, obedecendo às normas vigentes emitidas pelos Colegiados Superiores da UFMT.

§ 6º. A divulgação do concurso público far-se-á mediante a publicação obrigatória de Edital no Diário Oficial da União e no site da universidade, com, no mínimo, 15 (quinze) dias de antecedência do início das inscrições.

Art. 4º. A habilitação para provimento dos cargos nas classes de Professor Auxiliar, Assistente, Adjunto e Titular da carreira do magistério superior da Universidade Federal de Mato Grosso far-se-á mediante Concurso Público de Provas e Títulos organizado pela Pró-Reitoria Administrativa – PROAD, para o provimento do exato número de vagas autorizadas, na forma deste Regulamento.

Art. 5º. O ingresso na carreira do magistério superior na Universidade Federal de Mato Grosso far-se-á no nível inicial de qualquer Classe, observando-se os requisitos previstos nos parágrafos 12 e 23 do Anexo do Decreto nº. 94.664, de 23 de julho de 1987.

Parágrafo Único. O regime de trabalho para todas as classes será de Dedicção Exclusiva ou Tempo Parcial (20 horas semanais), podendo, excepcionalmente o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, mediante justificativa circunstanciada apresentada pela unidade acadêmica interessada, autorizar a realização de concurso público para a nomeação de candidato habilitado em regime de tempo integral (quarenta horas semanais), atendidas as disposições legais pertinentes.

CAPÍTULO II

Título I

DO EDITAL DO CONCURSO

Art. 6º. O Edital do Concurso Público será elaborado pela Pró-Reitoria Administrativa – PROAD, observando as definições estabelecidas no Capítulo anterior.

Art. 7º. O Edital que regulamenta o Concurso Público deverá conter os Programas do Concurso com as seguintes informações:

- a) Especificação do *Campus*, do Instituto / Faculdade e do Departamento contemplado com vaga(s);
- b) Classe do magistério e regime de trabalho estabelecido;
- c) Área/Sub-Área de conhecimento e o número de vagas oferecidas;
- d) Requisitos básicos;
- e) Conteúdo Programático;
- f) Bibliografia Básica;
- g) Tipo de provas a serem realizadas;
- h) Tipificação e forma de comprovação dos Títulos;
- g) Fixação de horários e locais de realização da Prova Escrita;
- h) Fixação da data provável do sorteio de ponto e aplicação da Prova Didática;
- i) Fixação da data provável da aplicação da Prova Prática, quando for o caso;
- j) Explicitação dos critérios de avaliação das Provas;
- k) Local de entrega do *curriculum vitae* obrigatório para todas as classes e do memorial descritivo no caso da classe de professor titular.

Título II

DA INSCRIÇÃO

Art. 8º. O processo de inscrição de cada candidato deverá ser instruído com os seguintes documentos:

- a) requerimento de inscrição que deverá conter a aceitação expressa por parte do candidato de todas as normas e condições previstas no programa de concurso e no Edital do concurso;
- b) comprovante de pagamento da taxa de inscrição;
- c) comprovação de cursos e/ou títulos na área específica de conhecimento do concurso, por meio de:
 - I - diploma de graduação em curso superior, devidamente registrado;
 - II - diploma de mestrado, para a classe de Professor Assistente, devidamente registrado;
 - III - diploma de doutorado devidamente registrado, ou documento comprobatório de livre docência, este último desde que reconhecido pela UFMT, para a classe de Professor Adjunto ou Titular;
- d) Comprovante de experiência de pelo menos 10 (dez) anos no magistério superior, no caso de concurso para a vaga de Professor Titular;
- e) *Curriculum vitae*;
- f) Memorial descritivo, no caso de concurso para a vaga de Professor Titular.

§ 1º. Os documentos exigidos neste artigo poderão ser apresentados em

fotocópias autenticadas em cartório ou pelo servidor responsável pela secretaria da unidade recebedora.

§ 2º. Os documentos constantes das alíneas “c-II” e “c-III” somente serão aceitos se obtidos em cursos de Pós-Graduação credenciado e reconhecido pela CAPES, podendo ser substituídos por outro documento oficial que comprove grau de Mestre e título de Doutor, respectivamente, desde que não tenham transcorridos 02 (dois) anos da sua conclusão.

§ 3º. Os títulos obtidos no exterior deverão obedecer ao estabelecido nos parágrafos 2º e 3º do Art. 48 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e legislação complementar.

§ 4º. Findas as inscrições, a unidade recebedora das mesmas, após registro e organização, as encaminhará à Comissão Especial no prazo estabelecido em Edital.

CAPÍTULO III

Título I

DA COMISSÃO ESPECIAL

Art. 9º. A Comissão Especial será constituída:

I - Pelo chefe do Departamento cuja vaga esteja sendo ofertada, independentemente de sua titulação acadêmica;

II - Por dois professores indicados pelo Colegiado do Departamento, com titulação no mínimo igual à exigida no concurso, podendo ser de outros departamentos ou faculdades/institutos da Universidade.

§ 1º. O Departamento ofertante da vaga, após decisão da indicação dos membros da Comissão Especial pelo Colegiado de Departamento, deverá encaminhar os autos à Pró-Reitoria Administrativa – PROAD, que deverá ser instruído com ofício de encaminhamento, formulário com os nomes dos membros da Comissão Especial e a respectiva decisão do Colegiado.

§ 2º. Caberá à Pró-Reitoria Administrativa – PROAD apreciar e designar, mediante Portaria, os nomes dos membros que constituirão cada Comissão Especial.

Art. 10. A Comissão Especial, uma por departamento, dentro do prazo de até 05 (cinco) dias úteis, a partir do recebimento de todos os processos com pedidos de inscrição, procederá a análise e emitirá parecer de deferimento ou indeferimento, fundamentando suas decisões no cumprimento das exigências previstas no Edital do Concurso.

Art. 11. A Comissão Especial emitirá a relação dos candidatos cujas inscrições tenham sido por ela deferidas e dará os encaminhamentos para divulgação em mural da Pró-Reitoria Administrativa – PROAD que veiculará simultaneamente no site da Universidade Federal de Mato Grosso.

§ 1º. A partir da divulgação de que trata o *caput* desse artigo, caberá recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, dentro do prazo de 2 (dois) dias úteis.

§ 2º. O recurso de que trata o parágrafo anterior deverá ser protocolado no setor competente da Universidade Federal de Mato Grosso e entregue à Comissão Especial.

§ 3º. A Comissão Especial deverá apresentar sua contraposição aos argumentos do requerente e devolver o recurso ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

§ 4º. A análise e decisão do recurso serão feitas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, em regime de urgência.

Art. 12. No prazo de até 5 (cinco) dias a contar da divulgação das inscrições deferidas ou da apreciação dos recursos pelo CONSEPE, caberá à Comissão Especial encaminhar à Comissão Examinadora os respectivos processos dos candidatos que tiveram suas inscrições deferidas.

Art. 13. A Comissão Especial considerar-se-á dissolvida após a decisão do CONSEPE sobre os recursos existentes em relação as inscrições indeferidas, e o encaminhamento dos documentos à respectiva Comissão Examinadora.

Título II

DA COMISSÃO EXAMINADORA

Art. 14. A indicação dos nomes dos membros da Comissão Examinadora, inclusive seu Presidente, será feita mediante proposta do Colegiado de Departamento que será homologada pela Congregação da unidade universitária, que a encaminhará à Pró-Reitoria Administrativa - PROAD, e esta, a submeterá à apreciação do Reitor para emissão de Portaria.

§ 1º. A Direção do Instituto/Faculdade a que pertencer o Departamento ofertante da vaga, após homologação da indicação dos membros da Comissão Examinadora pela Congregação, terá o prazo de até 30 (trinta) dias antes do início das provas para encaminhar os autos à Pró-Reitoria Administrativa – PROAD que deverá ser instruído com ofício de encaminhamento, formulário com os nomes dos membros da Comissão Examinadora e a respectiva homologação da Congregação.

§ 2º. Não serão aceitas aprovações *ad referendum* de composição de Comissões Examinadoras.

Art. 15. A Comissão Examinadora será constituída:

I - Para vagas na classe de Professor Assistente (ou Adjunto): cada uma

formada por 3 (três) membros efetivos e de 3 (três) suplentes, todos com titulação igual ou superior a exigida no concurso.

II - Para vagas na classe de Professor Titular: cada uma formada por 5 (cinco) membros efetivos e 3 (três) suplentes, sendo pelo menos três efetivos da Classe Titular e os demais com titulação igual à exigida no concurso, indicados pela Congregação do Instituto/Faculdade, dentro de uma lista de 10 (dez) nomes apresentados pelo Departamento, sendo pelo menos dois (02) membros efetivos não pertencentes ao quadro docente da UFMT.

Parágrafo Único. Os membros da Comissão Examinadora, na dependência de disponibilidade financeira e da necessidade, poderão ser de outras Instituições de Ensino Superior - IES, todos integrantes das Classes de Professor Titular ou de Professor Adjunto ou de Classes equivalentes, designados mediante Portaria do Reitor.

Art. 16. A Pró-Reitoria Administrativa – PROAD dará os encaminhamentos para divulgação em mural próprio e veiculará simultaneamente no site da Universidade Federal de Mato Grosso a constituição da Comissão Examinadora.

§ 1º. Os candidatos poderão requerer impugnação de membros da Comissão Examinadora, no prazo máximo de 02 (dois) dias úteis contados da data da divulgação de que trata o *caput* deste artigo.

§ 2º. O requerimento de impugnação de que trata o parágrafo anterior deverá ser protocolado no setor competente da Universidade Federal de Mato Grosso e entregue à Direção do Instituto/Faculdade do Departamento em que está concorrendo à vaga.

§ 3º. A Congregação deverá apresentar sua contraposição aos argumentos do requerente e encaminhá-la ao Reitor para decisão final, no prazo de 02 (dois) dias úteis a contar do recebimento do processo.

Art. 17. Constitui razão de impedimento dos membros da Comissão Examinadora do Concurso a amizade íntima, a inimizade capital, o parentesco até terceiro grau com qualquer dos candidatos e o vínculo funcional entre Membro de Comissão Examinadora e candidato.

Parágrafo Único. Os membros da Comissão Examinadora deverão declarar-se impedidos, se considerarem que se enquadram no exposto no *caput* deste artigo, sob pena de sofrerem processo administrativo (lei 8.112/90). O impedimento cessará se a pessoa que causou o impedimento desistir ou for eliminada do concurso.

Art. 18. A Comissão Examinadora tem a autoridade final na apreciação dos aspectos de conteúdo acadêmico do concurso, apenas cabendo recurso ao Diretor da Unidade acadêmica contra as suas decisões em face de vícios ou erros formais na condução do processo.

Art. 19. Compete à Comissão Examinadora:

I - Elaborar, aplicar e corrigir as provas a partir do programa do Concurso;

II - Avaliar os candidatos;

III - Aferir os títulos apresentados, o memorial se for o caso, e emitir julgamento mediante atribuições de notas e pontos.

IV - Elaborar o relatório que deverá ser assinado por todos os seus membros e do qual constarão:

- a) descrição detalhada dos trabalhos;
- b) descrição detalhada das ocorrências;
- c) ata final;
- d) quadro demonstrativo com a pontuação em todas as etapas do concurso com a respectiva classificação dos candidatos inscritos, em ordem decrescente;
- e) indicação para contratação, dentre os candidatos aprovados, classificados em ordem decrescente, de tantos candidatos quantas forem as vagas abertas no edital do concurso e até o limite das mesmas.

§ 1º. Haverá tantas Comissões Examinadoras quantas forem as áreas de conhecimento ofertadas.

§ 2º. A Comissão Examinadora, responsável pelo conteúdo e pela impressão das provas, zelará pelo seu sigilo e pela sua inviolabilidade, mantendo-as em local seguro. O sigilo será mantido até que se conclua os trabalhos de sua correção e divulgação dos resultados.

§ 3º. Este relatório deverá ser encaminhado ao Chefe do Departamento que, depois de aprovado pelo Colegiado de Departamento, o remeterá a Congregação da unidade acadêmica para homologação e à Pró-Reitoria Administrativa – PROAD, para elaboração de Edital de Homologação do Concurso Público.

CAPÍTULO IV

Título I

DAS PROVAS E DOS TÍTULOS

Art. 20. O Programa do Concurso Público de que trata o Art. 7º será elaborado pelo Departamento ofertante da vaga, com aprovação do Colegiado de Departamento.

§ 1º. A definição da Área/Sub-Área de conhecimento, se restritiva a uma titulação específica, deverá ser acompanhada de justificativa demonstrando sua absoluta necessidade, viabilidade e oportunidade e conter as atividades que deverão ser desenvolvidas.

§ 2º. Não serão aceitas aprovações *ad referendum* do Programa do Concurso.

Art. 21. O Concurso Público para Professor Auxiliar, Assistente ou Adjunto é composto de duas etapas.

I - A primeira etapa é constituída de: Prova Escrita, Prova Didática e Prova Prática, sendo esta última opcional e aplicada em caso de exigência e com justificativa prévia do Departamento.

II - A segunda etapa é a Avaliação de Títulos e trabalhos referidos no *curriculum vitae*.

Art. 22. O Concurso Público de Provas e Títulos para o cargo de Professor Titular consistirá das seguintes etapas:

- I - Argüição e defesa de memorial;
- II - Avaliação didática; e
- III - Avaliação de títulos.

Art. 23. O início da primeira etapa do Concurso Público deverá dar-se no prazo mínimo de 30 (trinta) dias contados da data do encerramento das inscrições.

Art. 24. A prova escrita, prevista no inciso I do Art. 21, de caráter teórico, eliminatório e classificatório, com duração de quatro (04) horas, valendo 100 (cem) pontos e com peso 1 (um), versará sobre o conteúdo previsto no Programa do Concurso.

§ 1º. Apurado o resultado da Prova Escrita pela Comissão Examinadora, o seu Presidente fará publicar em local, data e horário previstos no Programa do Concurso a relação dos candidatos classificados, convocando-os a entregar *Curriculum Vitae*, compreendendo toda experiência e produção didática, científica, acadêmica, profissional, cultural ou artística, devidamente comprovada, e outros demonstrativos de capacidade, que o candidato entenda que devam ser apreciados pela Comissão Examinadora.

§ 2º. A vista da Prova Escrita e o respectivo recurso, caso existir, poderão ser requeridos mediante pedido à Comissão Examinadora e, exclusivamente por esta será dada, durante o prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da hora e do dia da divulgação do seu resultado.

§ 3º. O candidato terá vista exclusivamente da sua prova.

Art. 25. A Prova Didática, de caráter prático-pedagógico, eliminatório e classificatório, valendo 100 (cem) pontos e com peso 2 (dois), destina-se a apurar a aptidão, a capacidade pedagógica de comunicação, a habilidade técnica, o domínio do conteúdo, o desempenho didático e a utilização adequada do tempo, a estruturação do plano de aula, a coerência entre os objetivos previstos no plano de aula e os conteúdos desenvolvidos, mediante explanação e, se necessário, argüição do candidato por um ou mais membros da Comissão Examinadora, a partir do ponto sorteado.

§ 1º. Para a vaga de Professor Auxiliar, Assistente ou Adjunto, a Prova Didática será pública e constituir-se-á de uma aula teórica em nível de graduação, em conformidade com o plano de aula, com duração mínima de 50 (cinquenta) minutos e máxima de 60 (sessenta) minutos, sobre um tema sorteado dentre aqueles constantes do programa do concurso.

§ 2º. A data, o horário e o local do sorteio do ponto da Prova Didática serão divulgados pela Comissão Examinadora quando da divulgação do resultado da Prova Escrita.

§ 3º. Para a vaga de Professor Titular a Avaliação Didática será pública e constituir-se-á de uma aula teórica em nível de Pós-Graduação, com duração mínima de 50

(cinquenta) minutos, prorrogáveis por mais 10 (dez) minutos, sobre tema de livre escolha do candidato referente ao conteúdo programático da disciplina, valendo 100 (cem) pontos e com peso 2 (dois). Neste caso, o candidato deverá indicar o tema e o plano de aula no ato da inscrição, dentre os 20 (vinte) temas propostos no programa do concurso.

§ 4º. A critério da Comissão Examinadora poderá haver arguição do candidato sobre o tema da aula, em período de tempo não superior a 20 (vinte) minutos para cada membro da Comissão.

§ 5. É vedada a presença de candidato concorrente na prova didática, assim como na arguição e defesa do memorial.

§ 6º. Apurado o resultado da Prova Didática e, quando for o caso, da Avaliação Didática pela Comissão Examinadora, o seu Presidente o publicará em local, data e horário previstos no Programa do Concurso.

§ 7º. O recurso contra resultado da Prova Didática e, quando for o caso, da Avaliação Didática, caso existir, poderá ser requerido mediante pedido à Comissão Examinadora, durante o prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da hora e do dia da divulgação do seu resultado.

Art. 26. A Prova Prática, quando exigida, de caráter prático, eliminatório e classificatório, valendo também 100 (cem) pontos e com peso 1 (um), objetiva comprovar a capacidade e a habilidade técnica do candidato em questões específicas da área de conhecimento objeto do Concurso Público, cujos critérios de avaliação deverão estar explicitados no Programa do Concurso, que o candidato receberá no ato da inscrição.

§ 1º. Apurado o resultado da Prova Prática pela Comissão Examinadora, o seu Presidente o publicará em local, data e horário previstos no Programa do Concurso.

§ 2º. O recurso contra resultado da Prova Prática, caso existir, poderá ser requerido mediante pedido à Comissão Examinadora, durante o prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da hora e do dia da divulgação do seu resultado.

Art.27. Será eliminado o candidato que não atingir, em qualquer uma das provas da primeira etapa do concurso, no mínimo, 70 (setenta) pontos.

Art. 28. As Provas serão aplicadas em datas, locais e horários a serem divulgadas no Programa do Concurso.

§ 1º. As datas divulgadas poderão sofrer alteração em função de ocorrência de recursos.

§ 2º. O candidato deverá comparecer ao local designado para as provas com antecedência mínima de trinta (30) minutos do horário fixado para o seu início, portando documento de identificação pessoal com fotografia.

§ 3º. Não será admitida consulta, nem a utilização de qualquer meio, máquina ou aparelho, que sirva para armazenamento de dados, gravação, recepção ou transmissão de mensagens, como telefones celulares, agendas eletrônicas e similares.

§ 4º. Não haverá segunda chamada para as provas, nem a realização de provas fora de datas, horários e locais estabelecidos; o não comparecimento a qualquer das provas implica na eliminação automática do candidato, não cabendo à Comissão Examinadora aceitar justificativas de qualquer natureza.

Art. 29. Na apreciação dos títulos serão consideradas as seguintes categorias, dispostas, respectivamente, nos Anexos I, II e III desta Resolução:

I - Títulos acadêmicos – diplomas de mestrado e doutorado e documentos que comprovem pós-doutorado, especialização *latu sensu* (mínimo 360 horas) e especialização obtida por intermédio de proficiência em sociedades de especialidades, bem como prêmios à atividade intelectual e dignidades acadêmicas honoríficas.

II - Comprovantes de produção científica – publicações científicas, registro de patentes e resumos publicados em anais de congressos.

III - Comprovantes de experiência profissional – todas as atividades universitárias (exercício do magistério superior, orientação de alunos, participação em bancas examinadoras, aprovação em concurso, experiência administrativa, coordenações de Pós-Graduação, pesquisa e extensão, representação em conselhos e presidência de comissões) ou extra-universitárias significativas relacionadas à qualificação do candidato, que contribuam para o conceito de que goza no meio profissional a que pertence.

§ 1º. Cada título será considerado uma única vez, devendo ser considerados, apenas para critério de desempate, os pontos que excederem o valor máximo estabelecido.

§ 2º. Somente serão aceitas certidões nas quais constem o início e o término do período declarado.

§ 3º. Em caso de obras ou trabalhos publicados, o candidato apresentará exemplar ou cópia autenticada que comprove a autoria.

§ 4º. Serão desconsiderados ou desclassificados os títulos que não preencherem devidamente os requisitos da comprovação.

§ 5º. A Avaliação de Títulos será pontuada na escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos. Da avaliação dos títulos não caberá pedidos de revisão.

§ 6º. O julgamento de títulos será realizado exclusivamente pela Comissão Examinadora e serão pontuados conforme tabelas anexas a esta Resolução.

§ 7º. Apurado o resultado da Avaliação de Títulos pela Comissão Examinadora, o seu Presidente o publicará em local, data e horário previstos no Programa do Concurso juntamente com a divulgação do resultado da Prova Didática e, se for o caso, da Avaliação Didática.

§ 8º. O recurso contra resultado da Avaliação de Títulos, caso existir, poderá ser requerido mediante pedido à Comissão Examinadora, durante o prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da hora e do dia da divulgação do seu resultado.

DO MEMORIAL DESCRITIVO

Art. 30. O memorial descritivo, exigido nos concursos para Professor Titular, deverá conter uma descrição e uma análise, em perspectiva histórica, da produção científica, literária, tecnológica, filosófica ou artística do candidato, bem como de suas atividades didáticas, de formação e orientação, devendo ser referidas também outras atividades vinculadas à área de conhecimento em exame. Do memorial deve fazer parte, ainda, uma projeção das perspectivas futuras de trabalho na área de conhecimento e das possíveis contribuições dele resultantes.

Art. 31. Na elaboração do memorial e com base no discriminado no artigo anterior, o candidato deverá procurar evidenciar:

I - As possíveis conexões entre as atividades de ensino, pesquisa e de extensão e outras que julgar pertinentes;

II - A sua contribuição particular para o desenvolvimento de ensino e da sua área de conhecimento;

III - Uma análise crítica do estado atual de seu campo de pesquisa e do significado do conjunto de sua produção científica.

§ 1º. Todas as atividades e realizações referidas no memorial deverão ser documentadas.

§ 2º. O memorial descritivo deverá ser entregue em oito (08) exemplares.

Art. 32. Para o concurso de Professor Titular a avaliação pública de argüição e defesa do memorial, referida no artigo 22, inciso I, destina-se à avaliação geral da qualificação do candidato e terá, por matéria de análise e argüição, o conteúdo do memorial.

§ 1º. Todos os membros da Comissão Examinadora argüirão o candidato, dispondo cada um, para tanto, de 20 (vinte) minutos;

§ 2º. Para responder a cada um dos examinadores o candidato disporá, igualmente, de 20 (vinte) minutos.

§ 3º. A Comissão Examinadora deverá atribuir nota de 0 (zero) a 100 (cem) na avaliação e argüição do memorial, sendo seu peso igual a 1 (um).

§ 4º. Apurado o resultado da Avaliação de Títulos pela Comissão Examinadora, o seu Presidente o publicará em local, data e horário previstos no Programa do Concurso juntamente com a divulgação do resultado da Prova Didática e, se for o caso, da Avaliação Didática.

§ 5º. O recurso contra resultado da Avaliação de Títulos, caso existir, poderá ser requerido mediante pedido à Comissão Examinadora, durante o prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da hora e do dia da divulgação do seu resultado.

CAPÍTULO V

DA CLASSIFICAÇÃO E DA NOMEAÇÃO

Art. 33. A Comissão Examinadora atribuirá a cada candidato uma pontuação final que corresponderá à média ponderada dos pontos por ele obtidos nas provas, considerados seus respectivos pesos, pré-definidos no Programa de Concurso, acrescida da pontuação da avaliação de títulos.

§ 1º. Para a pontuação final do candidato ao concurso para Professor Auxiliar, Assistente e Adjunto, caso NÃO haja a Prova Prática, deverá ser utilizada a seguinte fórmula:

$$\text{Onde: PF} = \frac{\text{N1} + \text{N2} \times 2}{3} + \text{N4}$$

PF é a Pontuação Final;
 N1 é a pontuação obtida na Prova Escrita;
 N2 é a pontuação obtida na Prova Didática;
 N3 é a pontuação obtida na Prova Prática; e
 N4 a pontuação obtida na Avaliação de Títulos.

§ 2º. Para a pontuação final do candidato ao concurso para Professor Auxiliar, Assistente e Adjunto, caso haja a Prova Prática, deverá ser utilizada a seguinte fórmula:

$$\text{Onde: PF} = \frac{\text{N1} + \text{N2} \times 2 + \text{N3}}{4} + \text{N4}$$

PF é a Pontuação Final;
 N1 é a pontuação obtida na Prova Escrita;
 N2 é a pontuação obtida na Prova Didática;
 N3 é a pontuação obtida na Prova Prática; e
 N4 a pontuação obtida na Avaliação de Títulos.

§ 3º. Para a pontuação final do candidato ao concurso para Professor Titular deverá ser utilizada a seguinte fórmula:

$$\text{Onde: PF} = \frac{\text{N1} \times 2 + \text{N2}}{3} + \text{N3}$$

PF é a Pontuação Final;
 N1 é a pontuação obtida na Avaliação Didática;
 N2 é a pontuação obtida na Arguição e Defesa do Memorial Descritivo; e
 N3 é a pontuação obtida na Avaliação de Títulos.

Art. 34. Em caso de empate no resultado final dos candidatos a Comissão Examinadora adotará os seguintes critérios de desempate, na ordem que se segue:

I - Maior pontuação na Prova Didática (se concurso para as classes Auxiliar, Assistente e Adjunto) e Maior pontuação na Avaliação Didática (se concurso para a classe de Professor Titular);

II - Maior pontuação na Prova Escrita (se concurso para as classes Auxiliar, Assistente e Adjunto);

III - Maior número de pontos em Títulos acadêmicos;

- IV - Maior número de pontos em produção científica;
- V - Maior número de pontos em atividades do magistério superior;
- VI - Persistindo o empate, será considerado classificado o candidato com

mais idade.

Art. 35. Os pontos correspondentes às questões ou temas que eventualmente venham a ser anulados serão atribuídos a todos os candidatos, independentemente de interposição de recurso.

Art. 36. A Comissão Examinadora elaborará relatório nos termos do Art.19.

§ 1º. Para cada candidato admitir-se-á um único recurso ao resultado final divulgado, encaminhado diretamente à Presidência do CONSEPE por ele próprio ou por intermédio de seu procurador, desde que devidamente fundamentado; deve ser protocolado ou enviado via correio com aviso de recebimento, ou por Sedex, no prazo máximo de 5 (cinco) dias úteis, contados a partir da data de divulgação do resultado final do concurso.

§ 2º. Ainda que não haja recurso o Reitor poderá avocar a si toda a documentação do concurso, anulando-o, se necessário, caso tenha ciência da ocorrência de alguma irregularidade no seu processamento ou resultado.

§ 3º. A Pró-Reitoria Administrativa – PROAD divulgará a relação dos candidatos aprovados e classificados, por departamento e área de conhecimento.

Art. 37. O preenchimento das vagas será efetivado de conformidade com a ordem de classificação e no limite do número das vagas correspondente a cada área de conhecimento oferecida no Concurso Público.

§ 1º. A classificação no concurso assegurará apenas a expectativa de direito à nomeação, ficando a concretização deste ato condicionada à observância das disposições legais pertinentes, do exclusivo interesse e conveniência da Universidade, da rigorosa ordem de classificação e do prazo de validade do concurso.

§ 2º. Havendo desistência de candidato aprovado ou surgimento de novas vagas na área de conhecimento, dentro do prazo de validade do Concurso Público, os candidatos classificados fora do limite de vagas serão convocados, observada a ordem de classificação.

Art. 38. Será excluído do concurso o candidato que:

- I - Fizer declaração falsa ou inexata de qualquer documento;
- II - Utilizar ou tentar utilizar meios fraudulentos;
- III - Agir com incorreção ou descortesia com qualquer membro da Comissão Examinadora;
- IV - Não atender às determinações regulamentares da Universidade.

Art. 39. O candidato aprovado no concurso será investido no cargo se atender às seguintes exigências:

- I - Ter nacionalidade brasileira.
- II - No caso de ter nacionalidade portuguesa, estar amparado pelo estatuto de igualdade entre brasileiros e portugueses, com reconhecimento de gozo de direitos

políticos.

III - No caso de estrangeiro, ser portador de visto permanente.

IV - Estar em dia com as obrigações eleitorais e militares.

V - Ter a titulação exigida para o provimento do cargo.

VI - Apresentar declaração firmada de não haver sofrido, no exercício do magistério ou atividade profissional ou de função pública, penalidade por prática de atos desabonadores, ou que tenha importado em punição administrativa, civil ou penal.

Parágrafo único – A investidura em cargo de professor do magistério superior conferirá ao seu titular direitos, deveres, obrigações e impedimentos previstos na lei 8.112, de 12 de dezembro de 1990, no Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, aprovado pelo Decreto nº. 94.664, de 23 de julho de 1987, no Estatuto e no Regimento Geral da Universidade e na legislação pertinente e complementar.

CAPÍTULO VI

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 40. Na contagem dos prazos estabelecidos nesta Resolução e no Edital do Concurso, excluir-se-á do dia do começo e incluir-se-á o do vencimento, iniciando-se e vencendo-se os prazos em dia de expediente na Universidade.

Art. 41. Não haverá divulgação das eliminações, de indeferimento de inscrições, nem dos resultados abaixo da pontuação mínima definida.

Art. 42. Caberá recurso contra o resultado de qualquer uma das etapas do concurso, desde que apresentado nos prazos estabelecidos, quanto ao conteúdo aplicado apenas no tocante à Prova Escrita.

Parágrafo Único. Os recursos eventualmente interpostos por candidatos contra decisões da Comissão Especial ou da Comissão Examinadora e contra resultados das etapas do Concurso Público serão protocolados no setor competente da Universidade Federal de Mato Grosso e entregues à Comissão em questão, que deverá apresentar contraposição aos argumentos do requerente e, se for o caso, encaminhá-los à Presidência do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE, que os julgará em regime de urgência.

Art. 43. Todos os papéis referentes ao Concurso Público serão confiados, até o término, à guarda da Comissão Examinadora, que os encaminhará, ao final, ao arquivo permanente do departamento, exceto os processos das inscrições dos candidatos aprovados e classificados que deverão, ao final, ser encaminhados à Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP/PROAD.

§ 1º. Os processos das inscrições dos candidatos aprovados e classificados encaminhados à Coordenação de Gestão de Pessoas – CGP/PROAD deverá conter cada um, além dos documentos de inscrição, os seguintes documentos: os registros de cada etapa do concurso: ata da Comissão Especial com os candidatos deferidos e indeferidos, atas da Comissão Examinadora da Prova Escrita, do Sorteio do Ponto para a Prova Didática, da Prova Didática e uma geral em que apresenta os candidatos aprovados, classificados em ordem decrescente de pontuação, assim como os eliminados e os ausentes.

§ 2º. Esses processos deverão ser aprovados no Colegiado de Departamento e homologados na Congregação do Instituto/Faculdade a que pertence o Departamento ofertante da vaga.

§ 3º. Os demais documentos serão mantidos no arquivo permanente do departamento pelo prazo de 05 (cinco) anos, findo o qual, inexistindo ação pendente, as provas e o material dispensável serão destruídos.

Art. 44. A Pró-Reitoria Administrativa – PROAD baixará, por escrito, instruções complementares que se fizerem necessárias em cada Concurso Público, reunindo-se, caso necessário, com os membros das Comissões Examinadoras.

Art. 45. Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE.

Art. 46. Este Regulamento entra em vigor na data da sua aprovação, revogando-se a Resolução CD N.º 17, de 10 de abril de 2007 e as disposições em contrário.

Cuiabá, 04 de setembro de 2007.

PAULO SPELLER

Presidente

ANEXO I

DO REGULAMENTO DA TITULAÇÃO

Nesta categoria os examinadores deverão atribuir nota à titulação apresentada pelo candidato. A vinculação mais estreita de um título à área de conhecimento em que se realiza o concurso deverá ser mais valorizada que uma afinidade longínqua. A pontuação **máxima** nessa categoria é **40** (quarenta) pontos. Os pontos que ultrapassarem esse total deverão ser desconsiderados.

Nº	TÍTULO	NA ÁREA	ÁREA AFIM	FORA DA ÁREA	*OBSERVAÇÃO
01	Pós-Doutorado	5,0	2,5	1,0	Até 2 títulos
02	Doutorado	20,0	10,0	5,0	Até 2 títulos
03	Mestrado	10,0	5,0	3,0	Até 2 títulos
04	Especialização <i>latu sensu</i> (mínimo 360 horas)	1,0	0,5	0,0	Até 2 títulos
05	Especialização (prova de proficiência em sociedades de Especialidades)	1,0	0,5	0,0	Até 2 títulos
06	Prêmios à atividade intelectual e dignidades acadêmicas	0,5	0,25	0,125	Até 2 prêmios

honoríficas.				
* A pontuação é cumulativa, podendo ser aceitos até dois títulos de especialização, mestrado, doutorado, e pós-doutorado tendo por limite máximo 40 pontos.				

ANEXO II

DO REGULAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Compreende-se por produção científica trabalhos de pesquisa publicados em periódicos especializados, comunicações, artigos especializados em periódicos em geral, monografias, livros e trabalhos didáticos de edição comercial ou restrita. Nesta categoria serão valorizados os trabalhos de acordo com sua qualidade intrínseca, com a repercussão que tenham alcançado nos meios didáticos ou científicos ou como a categoria que lhes emprestar o conceito de editor científico, priorizando-se na pontuação a produção mais recente.

Item	Descrição	Pontuação
a)	Publicação de livro com ISBN	
	A.1- na área de conhecimento ou disciplina objeto do concurso	5,0
	A.2 - em área correlata	2,0
b)	Capítulos de livros publicados com ISBN	
	B.1 - na área de conhecimento ou disciplina objeto do concurso	2,0
	B.2 - em área correlata	1,0
c)	Patente Registrada no exterior	5,0
d)	Patente Registrada no Brasil	3,0
e)	Publicação de trabalho científico em periódico no exterior com ISSN – na área de conhecimento ou Disciplina objeto do concurso.	2,0
f)	Publicação de trabalho científico em periódico de circulação nacional com ISSN na área de conhecimento ou disciplina objeto do concurso	0,50
g)	Publicação em periódico de circulação local, na área de conhecimento do concurso.	0,25
h)	Trabalhos completos publicados em anais de congresso internacional - na área de conhecimento ou disciplina objeto do concurso.	1,0
i)	Resumos publicados em anais de congresso internacional	0,50
j)	Trabalhos completos publicados em anais de congresso nacional na área de conhecimento ou disciplina objeto do concurso.	0,50
l)	Resumos publicados em anais de congresso nacional.	0,25
m)	Trabalhos completos publicados em anais de congresso regional na área de conhecimento ou disciplina objeto do	0,25

	concurso.	
n)	Resumos publicados em anais de congresso regional.	0,125

1 - Os critérios de pontuação da produção científica deverão levar em conta:

1.1 - o número máximo de 30 (trinta) pontos;

1.2 - a pontuação integral para a produção individual ou coletiva;

2 - A valoração dos livros poderá atingir o máximo de 15 (quinze) pontos:

2.1 - Livro com corpo editorial poderá obter 5 (cinco) pontos por livro, admitindo-se até 03 (três) livros;

3. Patentes registradas poderão obter até 5 (cinco) pontos, admitindo-se até 03 (três) patentes.

4. Deverá ser considerada apenas a produção científica dos últimos (05) cinco anos.

ANEXO III

DO REGULAMENTO DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

Compreende-se por experiência profissional todas as atividades universitárias ou extra-universitárias significativas relacionadas à qualificação do candidato que contribuam para o conceito de que goza no meio profissional a que pertence. A pontuação máxima com Experiência Profissional é 30 (trinta) pontos.

Item	Descrição	Pontuação máxima
a)	Exercício efetivo do magistério superior, considerando-se suficiente, para este efeito, a comprovação de exercício profissional como docente em curso de graduação e/ou Pós-Graduação em Instituição Pública de Ensino Superior, por semestre letivo completo.	Pontuar 0,5 ponto por semestre, no máximo dez semestres.
b)	Exercício efetivo do magistério superior, considerando-se suficiente, para este efeito, a comprovação de exercício profissional como docente em curso de graduação e/ou Pós-Graduação em Instituição Privada de Ensino Superior, por semestre letivo completo.	Pontuar 0,25 ponto por semestre, no máximo dez semestres.
c)	Orientação de tese de doutorado, já concluída, por unidade.	Pontuar 1,0 ponto por participação como orientador, no máximo dez participações.
d)	Orientação de dissertação de mestrado, já concluída, por unidade.	Pontuar 0,5 ponto por participação, no máximo dez participações.
e)	Orientação de monografia de curso de especialização, já concluída, por unidade.	Pontuar 0,25 ponto por participação, no máximo dez participações.
f)	Participação em Bancas Examinadoras de concurso público para o magistério superior.	Pontuar 0,25 ponto por participação, no máximo dez participações.
g)	Participação em Bancas Examinadoras de tese de mestrado ou doutorado ou de livre docência.	Pontuar 0,25 ponto por participação, no máximo dez participações.
h)	Participação em Bancas Examinadoras de monografia de conclusão de curso ou de especialização.	Pontuar 0,125 ponto por participação, no máximo dez participações.

i)	Aprovação em concurso inerente à habilitação, relacionada com a área de conhecimento.	Pontuar 0,25 ponto por concurso, no máximo quatro concursos, nos últimos cinco anos.
j)	Exercício de atividade profissional relacionada com a área de conhecimento.	Pontuar 0,25 ponto por ano, no máximo dez anos.

Item	Descrição	Pontuação máxima
k)	Experiência administrativa: I) Chefia de Departamento, Coordenação de Curso de Graduação ou Pós-Graduação, Diretor Clínico de Hospital Universitário; II) Diretor de Faculdade/Instituto, Pró-Reitor, Superintendência de Hospital Universitário; III) Reitor e Vice-Reitor.	I) Pontuar 0,25 ponto por ano. II) Pontuar 0,5 ponto por ano. III) Pontuar 1,0 ponto por ano. <i>Máximo de quatro anos consecutivos ou intercalados. Função administrativa exclusiva de docente, com atribuições equivalentes, terá a mesma pontuação das relacionadas neste item.</i>
l)	Experiência em orientação de alunos de iniciação científica.	Pontuar 0,25 ponto por semestre trabalhado, no máximo quatro semestres.
m)	Experiência em orientação de alunos de monitoria.	Pontuar 0,125 ponto por semestre trabalhado, no máximo quatro semestres.
n)	Experiência em orientação de alunos em trabalhos finais de graduação.	Pontuar 0,125 ponto por semestre trabalhado, no máximo quatro semestres.
o)	Coordenação de programas de Pós-Graduação ou de projetos de pesquisa e de extensão devidamente registrados no órgão competente.	Pontuar 0,125 ponto por semestre de coordenação, no máximo oito semestres.
p)	Representação em Conselhos Superiores Universitários.	Pontuar 0,125 ponto por semestre trabalhado, no máximo oito semestres, não cumulativo com o previsto no item k;
q)	Presidência de Comissão de Progressão Funcional, Comissão de Ética Profissional e Comitês de Ética em Pesquisa, em Instituições de Ensino Superior.	Pontuar 0,125 ponto por semestre trabalhado, no máximo oito semestres.
r)	Atividades profissionais extra-universitárias que tenham afinidade com a área de conhecimento do concurso.	Pontuar 0,25 ponto por atividade declarada, no máximo quatro atividades.

ANEXO C

RESOLUÇÃO CD Nº. 18, DE 10 DE ABRIL DE 2007.

Regula o Decreto n.º 5.563, de 2005, no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, estabelecendo medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica para o ambiente produtivo e a proteção da propriedade intelectual.

O CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO, no uso de suas atribuições legais, e

CONSIDERANDO a necessidade de dar cumprimento ao Art. 29 de Decreto n.º 5.563, de 11 de outubro de 2005, em consonância com a Lei n.º 10.973, de 02 de dezembro de 2004, que estabelece medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do País, nos termos dos arts. 218 e 219 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO a necessidade de promover políticas de desenvolvimento e fortalecimento da ciência e da tecnologia na UFMT, por meio do incremento da pesquisa básica e da pesquisa aplicada; de estabelecer normas para regular a pesquisa e desenvolvimento científico e tecnológico, inovação que regulem a propriedade intelectual e transferência de resultados na UFMT ou com a sua participação; de fixar critérios para a participação dos pesquisadores nos ganhos financeiros obtidos com a exploração comercial da criação intelectual protegida, em consonância com o disposto na Lei 5.988, de 14 de dezembro de 1973; Lei 8.112, de 11 de dezembro de 1990, art. 28, I, II, III; art. 93, II; art. 117, inciso XII; Lei 8.666, de 21 de junho de 1993, art. 24, inciso XXV,; Lei 8.745, de 09 de dezembro de 1993, Lei 8.958, de 20 de dezembro de 1994; Lei 9.250, de 26 de dezembro de 1995, art. 26; Lei 9.279, de 14 de maio de 1996, arts. 75 § 3º, 88, 93; Lei 9.456, de 25 de abril de 1997; Lei 9.609, de 19 de fevereiro de 1998; Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998; Lei 10.973, de 02 de dezembro de 2004; Decreto 2.366, de 05 de novembro de 1997; Decreto 2.553, de 16 de abril de 1998; Decreto n.º 2.556, de 20 de abril de 1998, Decreto n.º 5.563, de 11 de outubro de 2005, art. 29; Portaria 322/MEC/98, de 16 de abril de 1998;

CONSIDERANDO que a proteção do conhecimento é essencial para o desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea, que o Estado de Mato Grosso tem o seu potencial de desenvolvimento alicerçado nos processos e produtos de base tecnológica e que a UFMT não dispunha, até o momento, de um marco regulador institucional que, observando e cumprindo a legislação supra citada, disciplinasse a matéria em seu âmbito;

CONSIDERANDO, o que consta no Processo n.º 23108.028607/06-3, CD-18/07;

CONSIDERANDO ainda, a decisão do Plenário em sessão realizada no dia 10 de abril de 2007,

R E S O L V E :

Capítulo I – DO OBJETO E DEFINIÇÕES

Artigo 1º. Na Universidade Federal de Mato Grosso a propriedade intelectual e a gestão dos direitos sobre as criações intelectuais, as medidas de incentivo à inovação e à pesquisa científica e tecnológica para o ambiente produtivo, com vistas à capacitação e ao alcance da autonomia tecnológica e ao desenvolvimento industrial do Estado do Mato Grosso e do País serão regidas pelas disposições desta Resolução.

Artigo 2º. Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:

I – PROPRIEDADE INTELECTUAL: toda criação que possa ser objeto de direitos de propriedade intelectual;

II – CRIAÇÃO INTELECTUAL: a invenção, o modelo de utilidade, o desenho industrial, o programa de computador, a topografia de circuito integrado, a nova cultivar ou a cultivar essencialmente derivada e qualquer outro desenvolvimento tecnológico que acarrete ou possa acarretar o surgimento de novo produto, processo ou aperfeiçoamento incremental, obtida por um ou mais criadores;

III – CRIADOR: a pessoa física autora de criação intelectual;

IV – PARTICIPAÇÃO: a parte do servidor da UFMT criador e demais criadores, se for o caso, nos ganhos econômicos decorrentes da exploração econômica de criação intelectual;

V – GANHO ECONÔMICO: qualquer resultado pecuniário da exploração econômica direta ou indireta, através de licença ou cessão de direito de propriedade intelectual;

VI – INOVAÇÃO: a introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo ou social que resulte em novos produtos, processos ou serviços, segundo a Lei 10.973/2004;

VII – ESCRITÓRIO DE INOVAÇÃO TECNOLÓGICA: órgão suplementar da UFMT com a finalidade de gerir a política de inovação;

VIII – INVENTOR OU AUTOR INDEPENDENTE: é a pessoa física, não servidores da UFMT, que seja inventor, obtentor ou autor de criação intelectual;

IX – CONTRATO: é todo e qualquer ajuste entre a UFMT e órgãos ou entidades da Administração Pública, a UFMT e particulares, a UFMT e fundações, em que haja um acordo de vontades para a formação de vínculo e a estipulação de obrigações recíprocas de dar, fazer ou não fazer alguma coisa;

X – CONVÊNIO: é o acordo que tem por partes órgãos, entidades da Administração e organizações particulares; os objetivos são recíprocos e a cooperação mútua; os interesses das partes são convergentes.

Artigo 3º. Para fins desta Resolução, considerar-se-á a criação intelectual realizada no âmbito da UFMT quando a pesquisa e/ou desenvolvimento decorrer da atuação de recursos humanos, da aplicação de dotação orçamentária, com ou sem a utilização de dados, informações ou conhecimentos, de meios ou de equipamentos da UFMT, independentemente da natureza do vínculo existente entre a UFMT e o autor de criação intelectual.

§ 1º. Podem realizar criação intelectual no âmbito da UFMT:

I – Servidores docentes e técnico-administrativos que tenham vínculo permanente ou eventual com a UFMT, no exercício de suas funções ou atividade de pesquisa;

II – Alunos e estagiários que realizem atividades curriculares de cursos de graduação ou de programas de Pós-Graduação na UFMT, ou que participem de projeto que decorra de acordo, contrato ou convênio;

III – Outras pessoas físicas não contempladas nos incisos anteriores, como professores visitantes, estudantes participantes de programas de intercâmbio discente, pesquisadores que participam de projeto que decorra de contrato ou convênio com a UFMT.

§ 2º. Não será considerada criação intelectual realizada no âmbito da UFMT quando for utilizado o espaço do Campus por terceiros, como fundações de apoio ou incubadoras, mediante convênio ou comodato autorizado na forma do Estatuto da UFMT.

§ 3º. Não se inclui na exceção do parágrafo anterior a criação intelectual que resultar da participação de servidores e alunos no exercício de suas atividades profissionais, ou curriculares, ou projetos institucionais com participação da UFMT.

Capítulo II – DO ÓRGÃO DE ADMINISTRAÇÃO

Artigo 4º. Fica criado o Escritório de Inovação Tecnológica – EIT, órgão suplementar da UFMT, que terá um Coordenador indicado pelo Reitor, para gerir as ações decorrentes desta Resolução.

§ 1º. O Coordenador será designado no prazo de sessenta dias, a contar da publicação desta Resolução, por um período de dois anos renovável e, no mesmo prazo, encaminhará ao Reitor uma minuta de Regimento que contemple estrutura e procedimentos administrativos, a ser aprovada pelo Conselho Diretor.

§ 2º. O Coordenador do Escritório de Inovação Tecnológica, motivadamente, poderá designar consultores *ad hoc* para manifestar sobre os projetos, propriedade intelectual, transferência de tecnologia e incentivo à inovação da UFMT.

Capítulo III – DA COMPETÊNCIA, RESPONSABILIDADES E DO SIGILO

Artigo 5º. Compete ao Escritório de Inovação Tecnológica – EIT na medida do interesse da UFMT:

I – Zelar pela manutenção da política institucional de estímulo à proteção das criações, à inovação, ao licenciamento e outras formas de transferência de tecnologia;

II – Avaliar e classificar os resultados decorrentes de atividades e projetos de pesquisa para o atendimento das disposições da Lei 10.973/2004;

III – Avaliar solicitação de inventor independente para adoção de invenção na forma do art. 22 da Lei 10.973/2004;

IV – Opinar pela conveniência e promover a proteção das criações desenvolvidas no âmbito da UFMT;

V – Opinar quanto à conveniência de divulgação das criações desenvolvidas no âmbito da UFMT, passíveis de proteção intelectual;

VI – Acompanhar o processamento dos pedidos e a manutenção dos títulos de propriedade intelectual da UFMT;

VII – Identificar e incentivar, na sociedade, as oportunidades de realização de projetos de inovação que poderão ser executados em parceria com a UFMT;

VIII – Opinar quanto à celebração dos contratos e convênios objeto da Lei 10.973/2004 e que incluam cláusulas de propriedade intelectual;

IX – Divulgar amplamente os resultados obtidos com os projetos de inovação desenvolvidos no âmbito da UFMT, resguardado o dever de sigilo previsto em contratos, convênios ou termos firmados pela UFMT ou seus servidores.

X – Emitir parecer, antes da manifestação da procuradoria jurídica competente, sobre os contratos previstos no inciso VIII deste artigo, acordos e termos de sigilo vinculado à pesquisa;

XI – Acompanhar os trabalhos das incubadoras, parques científicos e tecnológicos da UFMT.

Artigo 6º. Todas as pessoas referidas no § 1º do artigo 3º deverão apresentar à UFMT, através do EIT, suas criações, obrigando-se a manter sigilo sobre as mesmas e a apoiar as ações, visando à proteção jurídica e à exploração econômica pertinentes.

§ 1º. A obrigação de manter sigilo, de que trata este artigo, estende-se a todo o pessoal envolvido no processo de criação intelectual ou grupo que dela tiver conhecimento, até decorridos 90 (noventa) dias da comunicação ao Escritório de Inovação Tecnológica, prazo para que este providencie o depósito de pedido de título de propriedade intelectual, assegurando a proteção jurídica.

§ 2º. O Escritório de Inovação Tecnológica, mediante ofício motivado, poderá recomendar a prorrogação deste prazo, especialmente durante o período de 18 (dezoito) meses de pedido de patente nacional, ou quando se tratar de sigilo industrial ou do cumprimento de cláusula de contrato ou convênio firmado pela UFMT.

Artigo 7º. No caso de intercâmbio de pessoal, entre a UFMT e outras instituições ou empresas, nacionais ou estrangeiras ou vice-versa, deverá ser celebrado convênio ou contrato, elaborado pelo Escritório de Inovação Tecnológica, que estabelecerá as condições de sigilo, direitos de publicação, divulgação e utilização dos resultados das atividades desenvolvidas, especialmente dos direitos de propriedade intelectual.

Artigo 8º. O envio de amostra, material, conhecimentos, informações ou dados relacionados à criação intelectual da UFMT para outras instituições ou empresas, nacionais ou estrangeiras, só poderá ser efetuado após contrato ou convênio, elaborado com a participação do Escritório de Inovação Tecnológica, prevendo expressamente os direitos de propriedade intelectual, como titularidade, segredo, publicação e participação na exploração econômica respectiva.

Artigo 9º. Será propriedade intelectual da UFMT a criação intelectual de que trata o inciso II do art. 2º desta Resolução, realizada no seu âmbito, decorrente da atuação de recursos humanos, da aplicação de dotações orçamentárias com ou sem utilização de dados, meios, informações e equipamentos da UFMT, independentemente da natureza de vínculo existente com o criador.

§ 1º. O direito de propriedade intelectual referido no *caput* deste artigo poderá ser exercido em conjunto com outras instituições ou empresas, nacionais ou estrangeiras, devendo ser fixado expressamente o percentual e as obrigações das partes no instrumento do contrato celebrado entre as mesmas.

§ 2º. A participação nos resultados, referidas no § 1º deste artigo, será assegurada na proporção equivalente ao montante do valor agregado do conhecimento já existente no início da parceria e dos recursos humanos, financeiros e materiais alocados pelas partes.

§ 3º. A titularidade do direito de propriedade intelectual poderá ser de outra instituição ou empresa, nacional ou estrangeira, se houver parecer favorável do Escritório de inovação Tecnológica e aprovação do Conselho Diretor, após assegurada para a UFMT a participação nos resultados da exploração das criações intelectuais conforme § 2º deste artigo.

§ 4º. A relação da UFMT com instituições estrangeiras, para o desenvolvimento ou transferência de tecnologia, deverá seguir normas aplicáveis à espécie.

Artigo 10. A criação intelectual realizada parcialmente fora da UFMT por pessoas mencionadas no artigo 3º, § 1º, desta Resolução, mas que tenha utilizado recursos e instalações da UFMT pertencerá às instituições envolvidas na atividade de criador.

§ 1º. A UFMT e as instituições envolvidas celebrarão contrato regulando os direitos de propriedade intelectual, participação e as condições de exploração da criação, observando o artigo 9º desta Resolução.

§ 2º. Enquadram-se nas situações previstas no *caput* deste artigo, os servidores afastados para formação ou aperfeiçoamento.

Capítulo IV – DOS PEDIDOS DE PROTEÇÃO JURÍDICA

Artigo 11. Nos casos de criação intelectual resultante de projeto ou atividade financiada ou realizada em conjunto com outras instituições, entidades de

apoio ou empresas, nacionais ou estrangeiras, será celebrado contrato regulando os direitos de propriedade intelectual, participação e as condições de exploração da criação, observando o artigo 9º desta Resolução.

Artigo 12. O Escritório de Inovação Tecnológica incumbir-se-á do requerimento e acompanhamento dos pedidos de proteção de criação intelectual da UFMT junto aos órgãos encarregados de patente, registro e certificado de propriedade intelectual no País e no exterior.

Parágrafo único. Para os fins previstos neste artigo, a UFMT poderá contratar entidade de apoio, escritório ou agente especializado em trâmites de registro, patente ou certificado de propriedade intelectual, sempre que as exigências ou especificidades da criação intelectual e da respectiva proteção assim o determinarem.

Artigo 13. No pedido de proteção jurídica de criação intelectual figurará, como depositante ou requerente, a UFMT e, como criador, o autor ou autores da criação intelectual.

§ 1º. O líder do grupo, quando houver, indicará os pesquisadores envolvidos efetivamente na criação intelectual, como co-criadores, e o percentual de contribuição de cada um, a fim de ser apurado o direito de que trata o art. 15 desta Resolução.

§ 2º. Nos casos autorizados nesta Resolução, a UFMT será co-titular ou não figurará como depositante ou requerente de pedido de privilégio ou de proteção de criação intelectual.

Artigo 14. Caberá à UFMT, diretamente ou através de entidade de apoio, também ao criador e, se for o caso, conjuntamente ou não, a outras instituições de que tratam os artigos 9º, 10 e 11 desta Resolução, a responsabilidade pelas despesas decorrentes do processo dos pedidos de proteção jurídica da criação intelectual, dos encargos periódicos de manutenção da proteção da propriedade intelectual e quaisquer encargos administrativos ou judiciais, observadas as obrigações previstas no contrato ou convênio firmado entre as partes.

Parágrafo único. A UFMT, diretamente ou por entidade de apoio, poderá custear as despesas a que se refere o caput deste artigo, que seriam da responsabilidade do criador, ressarcindo-se posteriormente da parte que lhe couber nos ganhos econômicos, a serem compartilhados nos termos do art. 16, desta Resolução.

Capítulo V – DA EXPLORAÇÃO ECONÔMICA

Artigo 15. A análise do interesse da UFMT no pedido de proteção da criação intelectual deverá levar em conta a viabilidade de exploração comercial do produto ou processo desenvolvido pelo criador, através de parecer do Escritório de Inovação Tecnológica – EIT.

§ 1º. A decisão sobre a extensão da proteção da criação intelectual para outros países será tomada após parecer do Escritório de Inovação Tecnológica e aprovação do Conselho Diretor.

§ 2º. Quando o resultado do estudo da viabilidade econômica recomendar a não proteção jurídica da criação intelectual, a UFMT renunciará ao direito de requerer respectiva proteção, mediante parecer aprovado pelo Conselho Diretor, cedendo gratuitamente ao criador o direito de fazê-lo em seu nome, sendo vedada a indicação do nome da UFMT neste caso.

§ 3º. O exercício do direito de que trata o parágrafo anterior, não poderá conflitar com as normas que regulamentam as atividades de docentes em regime de dedicação exclusiva e as referentes às atividades de consultoria.

Artigo 16. Os ganhos econômicos resultantes da exploração da criação intelectual protegida por direitos de propriedade intelectual, consubstanciados nos rendimentos líquidos efetivamente auferidos pela UFMT, serão divididos em parcelas iguais entre:

I – A UFMT para o cumprimento das finalidades constantes no artigo 5º, do custeio das despesas de que trata o artigo 14, cujo excedente deverá servir ao estímulo às atividades de pesquisa na UFMT.

II – A unidade ou unidades acadêmicas onde foram realizadas as atividades das quais resultou a criação intelectual protegida, respeitada a obrigatoriedade da sua aplicação em atividades de pesquisa e a prioridade à área de ensino onde se originou a referida criação intelectual.

III – O autor ou autores da criação intelectual protegida, indicados no § 1º do artigo 3º desta Resolução.

§ 1º. As parcelas referidas no inciso I e II poderão ser objeto de execução administrativa e financeira por entidade de apoio contratada para gerir a transferência de tecnologia.

§ 2º. A parcela a que se refere o inciso III deste artigo será repassada ao criador, a título de participação, obedecida a periodicidade da percepção dos ganhos econômicos por parte da UFMT, em prazo não superior a 1 (um) ano após a realização da receita que lhe servir de base, durante toda vigência da proteção intelectual, descontadas proporcionalmente as despesas referidas no parágrafo único do artigo 14 desta Resolução.

§ 3º. A participação a que se refere o parágrafo anterior, não se incorporará, a qualquer título, aos vencimentos do servidor.

§ 4º. Se a autoria da criação intelectual for compartilhada, a parte que couber a cada autor será dividida, conforme disposto no § 1º do artigo 13 desta Resolução, sendo que as participações estão sujeitas à incidência dos tributos e contribuições aplicáveis à espécie.

Artigo 17. Quando a execução financeira e assessoria para transferência de tecnologia não for realizada por entidade de apoio deverá a Pró-Reitoria Administrativa adotar as medidas previstas na Lei 10.973/2004, artigo 18,

regulamentada pelo Decreto 5.563, artigo 19, e os procedimentos cabíveis, no orçamento da UFMT, para permitir a distribuição das parcelas dos ganhos econômicos referidas no artigo 16 desta Resolução.

Capítulo VI – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Artigo 18. Será obrigatória a menção expressa do nome da UFMT em todo trabalho realizado com o envolvimento parcial ou total de bens, como dados, meios, informações e equipamentos, serviços ou pessoal da instituição, sob pena do infrator perder os direitos referentes à participação fixada na forma desta Resolução, em favor da Instituição.

Artigo 19. Os resultados de pesquisas protegidos por direitos de propriedade intelectual previstos nesta Resolução, ressalvada a cláusula de segredo, serão associados às ações de formação de recursos humanos.

Artigo 20. Compete a Pró-Reitoria Administrativa estabelecer os procedimentos para atender o previsto na Lei 10.973/2004, artigos 14 e 15, regulamentados pelo Decreto 5.563/2005, artigos 15 e 16.

Artigo 21. Compete ao Conselho Diretor resolver os casos omissos.

Artigo 22. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

SALA DAS SESSÕES DO CONSELHO DIRETOR, em Cuiabá, 10 de abril de 2007.

PAULO SPELLER – Presidente

SERAFIM CARVALHO MELLO – Membro

LUIZ ALBERTO ESTEVES SCALOPPE – Membro

ELIZABETH MADUREIRA SIQUEIRA – Membro

JOSÉ EDUARDO DE AGUILAR S. DO NASCIMENTO – Membro

FLÁVIA MARIA DE BARROS NOGUEIRA – Membro

CARLOS TEODORO JOSÉ HUGUENEY IRIGARAY – Membro

APÊNDICE A

Síntese da legislação da educação superior posterior à aprovação da LDB nº 9.394 de 1996 (até 2006)

- *Decreto nº 2.306 de 23/08/1997* (substitui o Decreto n. 2.207 de 15/04/1997): regulamenta o funcionamento do sistema federal de ensino superior, definindo a organização das instituições criadas pela LDB de 1996. Somente as Universidades continuariam a manter a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de forma que, as demais, dedicar-se-iam ao ensino, ou “à capacitação da força de trabalho para a realização das tarefas especializadas, em níveis distintos de complexidade, demandadas pelo processo de difusão do novo paradigma produtivo.” (NEVES, 2002, p. 31). Em relação às IES privadas, admite os fins lucrativos, ao anunciar que serão “submetidas ao regime de legislação mercantil” (art. 7º);
- *Reestruturação Curricular*: dispõe sobre novas Diretrizes para os Cursos de Graduação. Inicialmente, a *Lei nº 9.131 de 24/11/1995*, que origina o CNE, dá competência ao órgão para deliberar sobre as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. A LDB de 1996 (artigo 53) cria a necessidade dessas Diretrizes e permite flexibilizar os *currículos mínimos*. Conforme Catani et al. (2000), o *Parecer CNE nº 776 de 03/12/1997* posiciona-se a favor da eliminação da figura do currículo mínimo, alegando rigidez, excesso de disciplinas obrigatórias e ampliação desnecessária de tempo de duração do Curso. A flexibilização ofereceria ampla liberdade na complementação da carga horária e das unidades de estudo a serem ministradas e redução da duração dos Cursos, implicando em maior solidez na formação geral, prática de estudos independentes, reconhecimento de habilidades e competências adquiridas, articulação teoria e prática e avaliação periódica. Catani et al. (2000) consideram que as Diretrizes Curriculares representam mecanismos de ajuste e aligeiramento da formação e de adaptação dos Cursos à realidade do mercado, gerando processo de reducionismo da função da educação superior. “O ideário de flexibilização curricular presente na elaboração das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação e na movimentação, em geral, em prol das mudanças curriculares, estão associados intimamente à reestruturação produtiva do capital global, particularmente à acumulação flexível e à flexibilização do trabalho. Estão associadas, também, à idéia de que só a formação de professores dinâmicos e adaptáveis às mudanças no mundo do

trabalho e às demandas de trabalho poderão responder aos problemas de emprego e de ocupação profissional.” (CATANI et al., 2000, p. 13);

- *Lei nº 9.608 de 18/02/1998*: dispõe sobre o serviço voluntário, considerado atividade não remunerada, prestado por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou a instituição privada de fins não lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social;

- *Lei nº 9.678 de 06/07/1998*: institui a GED (Gratificação de Estímulo à Docência), apresentada como um instrumento de reposição salarial e de avaliação do trabalho docente (cargos efetivos), segundo uma comissão local de docentes externos e internos à IES. Caracterizava-se por um sistema de pontuação a partir de critérios definidos pelo MEC, que prioriza a carga horária dedicada ao ensino. As críticas apontavam-na como um mecanismo de redirecionamento e controle das prioridades e dos objetivos do trabalho acadêmico; como mecanismo de fragmentação da ação política docente (por afrontar a isonomia salarial por meio das gratificações diferenciadas); e como valorizadora da avaliação, sobretudo, quantitativa (PINTO, 2004). Posteriormente, perdeu o caráter produtivista, situando-se como uma gratificação fixa, até que, na negociação salarial realizada em 2007-2008, foi extinta;

- *Emenda Constitucional nº 20 de 15/12/1998*: cria novas regras para a aposentadoria dos servidores públicos, como o aumento do tempo de contribuição em 5 anos, vinculado à idade mínima. Desencadeou, com isso, uma *corrida* dos docentes das IFES à aposentadoria e a ampliação dos contratos temporários de docentes para suprir a deficiência do quadro efetivo;

- *Lei nº 9.962 de 22/02/2000*: define que o pessoal admitido para emprego público na administração federal direta, autárquica e fundacional tenha relação de trabalho regida pela Consolidação das Leis do Trabalho e que a contratação seja precedida por concurso público de provas ou de provas e títulos. A sua implantação é motivo de questionamento, sob a alegação de que contraria a Constituição Federal;

- *Decreto nº 3.860 de 09/07/2001*: dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de Cursos e instituições. O referido Decreto reforça as orientações do *Decreto nº 2.306 de 19/08/1997*, visto que trata das atribuições das entidades mantenedoras com fins lucrativos, obrigando-as a elaborar, a cada exercício, demonstrações financeiras atestadas por “profissionais competentes” (não mais com certificação de auditores independentes e sujeitos à auditoria do Poder Público) (NEVES, 2002). Reagrupa as IES em: a) Universidades; b) Centros Universitários; c)

Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos e/ou Escolas Superiores. Institui nova sistemática de avaliação, em que são priorizados: indicadores de desempenho global do sistema nacional de educação superior; desempenho individual das IES (considerando, entre outros aspectos, a produção científica, tecnológica e cultural e as condições de trabalho e qualificação docente); desempenho dos Cursos superiores, mediante análise do Exame Nacional de Cursos, oferta de Cursos superiores e aspectos do funcionamento institucional. Define, no artigo 3º, que “as pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino superior poderão assumir qualquer formas admitidas em direito de natureza civil ou comercial”;

- *Lei nº 10.172 de 09/01/2001*: define o Plano Nacional de Educação, contendo os objetivos e as prioridades da educação nacional para o período de 10 anos, como a expansão de 30% da oferta de vagas na educação superior, assegurando 40% da oferta no ensino superior público;

- *Emenda Constitucional nº 41 de 19/12/2003*: institui novas regras para a aposentadoria dos servidores públicos federais, incidindo sobre a idade limite e o tempo de contribuição. A Ementa resultou em nova *corrida* por aposentadoria dos docentes da universidade pública;

- *Lei nº 10.861 de 14/04/2004 (SINAES)*: define novo sistema de avaliação da educação superior, sendo composto por três pilares: auto-avaliação institucional (compreendendo auto-avaliação e avaliação externa), com resultados a serem apresentados a cada 3 anos; avaliação do Curso de Graduação, aplicada *in loco*, por comissão de avaliação; e Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e da Inovação da Área (ENADE), que terá uma prova aplicada aos alunos, por amostragem, no meio e no final do Curso. Cada instituição deve formar a Comissão Própria de Avaliação (CPA), que irá planejar as estratégias da avaliação;

- *Decreto nº 5.205 de 20/12/2004*: dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio. Pelo Decreto, as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica poderão celebrar, com as fundações de apoio, contratos ou convênios, mediante os quais estas últimas prestarão apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão, e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico, por prazo

determinado. Os contratos dispensam licitação, nos termos do inciso XIII do art. 24 da Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993.

- *Lei nº 11.079 de 30/12/2004 (Contrato de Parceria Público-Privado)*: institui normas para licitação e contratação de parceria público-privada, no âmbito da administração pública. A legislação oferece ao setor privado condição de investir, explorar “serviços, empreendimentos e atividades de interesse público”, sob a alegação de que o Estado não tem recursos suficientes para investimentos. A Lei possibilita ao governo arcar com os custos do investimento, ao mesmo tempo em que se coloca como *fiador*, podendo assumir eventual ônus. Com isso, institucionaliza-se uma forma de privatização de setores e serviços públicos, convergindo com a política iniciada nos anos 1990, conforme Juruá (2004);

- *Lei nº 11.096 de 13/01/2005 (PROUNI)*: destina-se à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais para Cursos de Graduação e seqüenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, a partir de recursos públicos. Sguissardi (2006b, p. 368) considera que o programa representa a primeira aplicação *lato sensu* do espírito das Parcerias Público Privadas, no campo da educação superior; ao contrário da propalada criação de “[...] centenas de milhares de vagas nas universidades públicas, para o que já existiria espaço físico no período noturno (70% das vagas são diurnas), a baixo custo e razoável qualidade, aprovou-se a possibilidade de troca de cerca de 10% das vagas das instituições privadas ou 8,5% da receita bruta, na forma de bolsas para alunos egressos de escolas públicas, entre outros, em troca de isenção de um conjunto de impostos”;

- *Decreto nº 5.622 de 19/12/2005*: regulamenta a oferta do ensino a distancia e consolida a abertura do mercado educacional brasileiro ao capital estrangeiro.

- *Decreto nº 5.773 de 09/05/2006*: dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e Cursos superiores de Graduação e seqüenciais, no sistema federal de ensino. De acordo com Maués (2006), é parte do ordenamento jurídico que corrobora com a lógica da competitividade, sendo o sistema de avaliação o instrumento que contribui para que esta se realize, imprimindo uma pressão constante sobre o trabalho docente.

- *Lei nº 11.344 de 08 de setembro de 2006*: dispõe sobre a reestruturação da carreira e da remuneração dos docentes da educação superior, redefinindo aspectos da GED e da GAE. Institui as classes de professor titular, associado, adjunto, assistente e auxiliar.

APÊNDICE B

Síntese da legislação da educação superior anterior à aprovação da LDB nº 9.394 de 1996

- *Lei nº 8.958 de 20/12/1994*: dispõe sobre relações entre as IFES, a pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio, que poderão ser contratadas para apoiar projetos de pesquisa, ensino, extensão e outros. Constitui uma tentativa de contornar a estrutura burocrática (taxada de lenta e restritiva) do setor público, imprimindo um funcionamento flexível que permita acordos, parcerias, convênios, contratações e gerenciamento de recursos diversos;
- *Lei nº 9.131 de 24/11/1995*: institui os Exames Nacionais dos Cursos de Graduação (o *provão*), enfatizando os resultados obtidos pelos alunos ao final de cada Curso;
- *Lei nº 9.192 de 21/12/1995*: trata da escolha de dirigentes das IFES: o reitor e o vice-reitor serão nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre professores dos dois níveis mais elevados da carreira ou que possuam título de doutor, cujos nomes figurem em listas tríplices organizadas pelo colegiado máximo da instituição, instituído especificamente para este fim.

APÊNDICE C

Roteiro da entrevista

1) Em relação ao trabalho docente na Pós-Graduação, parte da literatura e algumas pesquisas têm apontado para a precarização e a intensificação das atividades. Fala-se de uma nova organização do trabalho, com características na produtividade. Gostaria que comentasse sobre isso e sobre o seu cotidiano de trabalho na Pós-Graduação, suas condições e peculiaridades.

2) Que tipo de atividade docente mais ocupa o seu tempo? Por quê?

3) Por opção, a que atividade mais gostaria de se dedicar? Por quê?

4) Como avalia a condição de tempo para realizar as suas atividades na Pós-Graduação (o tempo de convivência, de produção, de criação). Há disponibilidade? É suficiente? O tempo se transformou num problema, ou não é o seu caso?

5) O tempo regular de trabalho na instituição *entra* no tempo da vida particular/privada? Dentro disso, é possível ou necessário separar estas duas dimensões?

6) Considera que houve mudança na condição/nas características do trabalho docente desde que ingressou na Pós-Graduação? Explique.

7) Relacionei alguns itens que se encontram nas pesquisas sobre trabalho docente na Pós-Graduação. Eles podem ser comentados de forma breve, se preferir. A pergunta é: considera que faz parte do trabalho do docente na Pós-Graduação:

- a) realização, satisfação, criação (do docente)
- b) refletir sobre o trabalho do docente (sentido, problemas, desafios)
- c) individualismo, solidão, competitividade
- d) compartilhamento, trocas
- e) produção em série, incessante
- f) alheamento, produção a-crítica
- g) mercantilização, economização
- h) fragmentação das atividades
- i) reconhecimento (em relação ao docente)

8) Na definição e organização do trabalho docente na Pós-Graduação, quem *dá a última palavra*, em relação ao planejamento ou ao desenvolvimento das atividades:

- o docente (suas opções)
- os objetivos do Programa de Pós-Graduação
- a regulamentação institucional

- a Capes, pelo mecanismo da avaliação

- outro. Qual? _____

Por quê?

9) Considera que a avaliação de Programas de Pós-Graduação define/condiciona:

a) o tipo de atividade do trabalho docente? Se sim, qual atividade é favorecida?

b) o ritmo/intensidade do trabalho docente?

c) os objetivos do trabalho docente?

Justifique/explique.

10) O que é a *produção docente* para você e, a seu ver, para a Capes. Ou há coincidência nestas visões?

11) Qual é, a seu ver, a principal finalidade do trabalho docente na Pós-Graduação?

12) Considera que os objetivos (acima citados) conciliam-se com a política de avaliação da Pós-Graduação? Ou seja: a política de avaliação permite/estimula a efetivação destes objetivos?

13) Considerando o trabalho docente da Pós-Graduação, a seu ver, o que significa educar, *realizar* a educação?

14) A condição presente no trabalho docente (as suas características) favorece ou não a realização da educação?