

CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UESB

*Intensificação, Produtivismo Acadêmico,
Avaliação e Precarização*

SAULO SILVA TEIXEIRA
CLAUDIO PINTO NUNES



EDIÇÕES UESB



UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGEd

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – UFS
Profª Drª Amoné Inácia Alves – UFG
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Profª Drª Fabiane Maia Garcia – UFAM
Profª Drª Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Profª Drª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Profª Drª Maria Raquel Caetano – IFSul
Profª Drª Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Wender Faleiro – UFCAT

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Antônio Gonçalves dos Santos (DCSA)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcilio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Capa e Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem e Normalização Técnica: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: novembro de 2023

Saulo Silva Teixeira
Claudio Pinto Nunes

**CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA
PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NA UESB**
*Intensificação, Produtivismo Acadêmico,
Avaliação e Precarização*



Vitória da Conquista – Bahia
2023

Copyright © 2023 by Organizadores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

T269c

Teixeira, Saulo Silva.

Condições de trabalho docente na Pós Graduação *Stricto Sensu* na UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização. [recurso eletrônico]. / Saulo Silva Teixeira, Claudio Pinto Nunes. - - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023.

224p.

E-book

ISBN 978-65-87106-63-2

1. Condições de trabalho docente - Pós - graduação. 2. Pós-Graduação *Stricto Sensu*. 3. Ensino superior Brasileiro - Reformas Neoliberais.
4. Produtivismo Acadêmico I. Nunes, Claudio Pinto. II. T.

CDD: 371.1

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 BREVE DISCUSSÃO SOBRE TRABALHO.....	16
1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO.....	23
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA...27	
2.1 MÉTODO.....	28
2.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS.....	32
2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO..	39
2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS.....	44
2.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS..	45
3 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NO ESTADO BRASILEIRO: AS IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL E NO TRABALHO DOCENTE....	49
3.1 FUNDAMENTOS DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL.....	49
3.2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL.....	64
3.3 IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	69
3.4 AVALIAÇÕES.....	74
3.5 PRODUTIVISMO.....	77
3.6 INTENSIFICAÇÃO.....	83

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA.....	89
4.1 O CAMINHO PERCORRIDO E OS DADOS ENCONTRADOS NO PERCURSO DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS.....	90
4.2 DADOS SOBRE O DESCRITOR “CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE”.....	98
4.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR.....	99
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	115
5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	123
5.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UESB: INTENSIFICAÇÃO, PRODUTIVISMO ACADÊMICO, AVALIAÇÃO E PRECARIZAÇÃO.....	135
6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS.....	201
REFERÊNCIAS.....	207

1 INTRODUÇÃO

De nossos medos, nasce nossa coragem e, em nossas dúvidas, vivem nossas certezas. Os sonhos anunciam outra realidade possível, e os delírios outra razão. Achados nos esperam nas andanças, porque é preciso nos perdermos para nos reencontrar.

Eduardo Galeano, 2011 (tradução nossa).

Entendemos que a profissão docente não pode ser analisada sem alocá-la em um contexto de transformações no cenário político, econômico, social e cultural pelo qual o mundo e o Brasil passaram nas últimas décadas e continuam passando. Assim, neste texto preliminar, o nosso intento é apresentar a problemática que gira em torno do trabalho docente a partir da hegemonia neoliberal, responsável pelas reformas nas políticas educacionais. Além disso, apresentamos algumas considerações introdutórias dos múltiplos dilemas enfrentados pelos professores, principais sujeitos impactados por essas transformações.

Observam-se, na contemporaneidade brasileira, em que o capitalismo assumiu uma posição de destaque e força como nunca, que as políticas públicas, reformadas ao atendimento do mercado globalizado, trouxeram grandes impactos negativos ao trabalhador, com destaque

ao trabalho docente. A educação passa, então, a ser tratada como um mecanismo mercadológico, cujo objetivo principal é a adaptação à lógica da economia globalizada que faz valer os interesses da burguesia, numa contínua reprodução da dominação sobre a classe trabalhadora. Para Frigotto (2010),

A educação formal ou que se efetiva nas diferentes ações e práticas sociais, nas sociedades cindidas em de classes, como a que vivemos, tende a reproduzir as relações sociais de produção. Ela incide, nas sociedades de classe, sobretudo na segunda lei do legado de Marx, a lei da exploração e expropriação do trabalho alheio, (da mais valia) pelos proprietários privados dos meios e instrumentos de produção. A luta pelo direito ao trabalho não explorado e a educação que dilate todas as dimensões do ser humano tem sido uma constante ao longo da história. Um embate que busca superar as relações sociais classistas, base material de todas as formas de exploração. O direito social e subjetivo do trabalho está inscrito na própria forma do ser humano constituir-se enquanto tal e de seu desenvolvimento (FRIGOTTO, 2010. p. 04).

Nas últimas décadas do século XX, o Estado brasileiro passou por uma série de reformas, reflexo do contexto da nova ordem neoliberal que, nesse período, já era uma realidade mundial. Essa nova ideologia trouxe repercussões de grande magnitude na reestruturação das políticas públicas sociais e, de forma específica, nas políticas públicas do campo educacional, reorientadas ao atendimento das normas exigências normalizadoras de agências reguladoras internacionais.

No Brasil, o processo de reforma do Estado iniciou-se no governo Collor, de 1990 a 1992. Embora tenha durado pouco tempo, encerrado com a sua renúncia do então presidente, em 29 de dezembro de 1992, foi suficiente para demarcar, na realidade brasileira, o início de um projeto arquitetado para gerar inúmeras transformações políticas, econômicas e sociais.

Esse contexto reformista nacional ganhou ênfase, amplitude e começou a ganhar espaço concreto a partir do primeiro mandato

de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998), em função do alinhamento do plano de governo do então presidente com os ideais neoliberais, com a justificativa inicial de que somente por essa via o Brasil conseguiria diminuir as desigualdades sociais. Com ele, a universidade pública brasileira vivenciou um processo de mudanças do ponto de vista da sua atuação e de sua função social. Esses espaços públicos, criados para promover desenvolvimento social, intelectual e econômicos à sociedade, com autonomia, a partir do tripé que fundamenta a Universidade: pesquisa, ensino e extensão, vem sendo obrigados a se adequar à lógica do mercado e aos interesses da nova ordem do mundo capitalista. A privatização e mercantilização da produção do conhecimento são as principais facetas dessa realidade. Além disso, foi nesse mesmo governo, que o capitalismo encontrou terreno para se expandir de tal modo que abriu a discussão sobre a intervenção ou não do Estado brasileiro.

A ordem era a reestruturação da máquina administrativa do Estado, com destaque à reformulação, de caráter corretivo, da função estatal, considerando os interesses atuais e altamente racionais da qualidade total e da produtividade (MÉSZÁROS, 2002). Dentre várias reconstruções administrativas, destacamos as diretrizes do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE, 1995), cujo objetivo principal era promover o fortalecimento do Estado como principal agente regulador, além de levar à centralidade a questão do compromisso com a agenda de cunho social pela natureza do processo descentralizador decorrente.

Essas reformas do Estado geraram uma série de implicações na esfera da educação, o que reflete sobremaneira nas políticas públicas voltadas a esse campo, seja na esfera municipal, estadual e federal. Oliveira (2011) compreende que essas reformulações fazem parte do interesse da agenda neoliberal, a exemplo da reestruturação da organização escolar, da redefinição dos currículos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), da avaliação pelo incremento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, sem seguida, do Exame Nacional de Cursos (ENC), além de

[...] mudanças relativas à gestão e ao seu financiamento, melhor exemplificado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF). Especialmente na educação básica, as mudanças realizadas redefiniram sua estrutura. As alterações na legislação educacional brasileira consumaram essa nova configuração, tendo como expressão maior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (OLIVEIRA 2011, p. 326).

A gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) (2002-2016), iniciada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, inaugura uma nova forma de pensar as políticas públicas no Brasil, pois elas passam a evidenciar os problemas de caráter conjuntural com foco na minoração de mazelas sociais, por meio de benefícios segmentais, pois centralizam segmentos da população, como idade, gênero, classe social etc. Além disso, nos governos petistas, há um alargamento considerável das políticas assistencialistas e compensatória. O Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Fome Zero (PFZ) são os programas de maior repercussão do conjunto de políticas criadas pelo referido governo.

O mandato de Lula inicia-se e prossegue com uma série de políticas voltadas à educação, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), através do qual o Ministério da Educação (MEC) [...] buscou instaurar um regime de colaboração que propiciasse a repartição de competências e responsabilidades e fizesse subir os indicadores nacionais, sobretudo no que se refere à educação básica” (OLIVEIRA, 2011, p. 328). Esta assertiva pode ser exemplificada com a implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, com o Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, que fundou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), além da implementação de outras políticas, como o decreto nº 5.800/06, que criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu o Piso Salarial Profissional (PSPN) e, conseqüentemente, o Piso Salarial Nacional do Magistério, a publicação da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, instituindo a Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), abrindo caminho para um processo de forte ampliação da educação técnica e facilitando o ingresso de indivíduos de classes sociais desfavorecidas.

Assim, pode-se considerar que o governo Lula foi um período em que houve políticas que demarcaram uma expansão do ensino superior, tanto na esfera pública, notadamente por força do REUNI, como na iniciativa privada, por conta da política de bolsas (PROUNI). Ou seja, houve a expansão da esfera pública, mas isso aconteceu em paralelo a um imenso avanço da iniciativa privada (seria bom colocar um gráfico com dados do censo). Desse modo, a política privatista esteve presente, como se fosse uma contrapartida que o próprio Estado “permitia” para conseguir passar os programas de políticas de expansão da universidade pública federal e da própria Rede Federal. De toda forma, a ordem internacional de direita e de privatização esteve presente, embora meio que “abafada” pelas políticas de negociação do Governo Lula. Já ao fim do primeiro mandato do Governo da de Dilma Rousseff, quando se fortalece e, no segundo mandato de Rousseff, a direita se organiza e recruta apoio de camadas mais conservadoras da população e da classe política federal, a exemplo das bancas evangélica, ruralista entre outras, culminando com a interrupção do governo de Dilma Rousseff dois anos antes do período para o qual ela foi eleita, por meio de um processo de impeachment.

No bojo de alterações vinda do movimento reformista neoliberal nos espaços públicos do ensino superior, é possível destacar a abertura para o investimento privado, drástica diminuição de recursos públicos voltados à manutenção e expansão das atividades de ensino, pesquisa e extensão oferecidas por essas intuições e consequente precarização do trabalho docente, desconsiderando, assim, o que garante o art. 207 da Constituição Federal¹.

¹ **Art. 207.** 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.

§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.

§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.

Inserido nessa realidade, o professor universitário se apresenta como principal alvo impactado pela reconfiguração das instituições públicas de ensino superior, visto que é o agente responsável pela construção e propagação do conhecimento, seja em sala de aula, por meio de pesquisas e através do trabalho de extensão. Assim, toda política que objetiva aproximar a educação a uma lógica de mercado, transformando o conhecimento em uma espécie de mercadoria, privatizando-o, no sentido de apropriação desses espaços pela iniciativa privada para o oferecimento de serviços que, antes gratuitos, passam a ser cobrados, por meio de contratos de terceirização, gera impactos aos docentes.

Outro ponto que merece destaque é fato de que essa nova conjuntura naturaliza a ideia de que a privatização das universidades públicas e a necessidade de transformá-las em um espaço com alta capacidade de produção e competitividade entre os docentes e instituições é uma tendência para países que anseiam se tornar desenvolvidos, pois, supostamente, esse processo só é possível a partir de políticas reformistas capazes de gerar transformações substanciais segundo a lógica do eficientismo acima de tudo.

Diante disso, se percebe a educação como uma área que perde sua força e sua finalidade, uma vez que, nesse novo cenário, é preciso atender aos critérios da gestão eficaz, da produtividade, do produtivismo, da máxima racionalidade, transformando o ensino em uma espécie de máquina, e o profissional passa a ser visto e tratado como extensão dessa máquina, gerando mudanças das mais diversas naturezas no sistema de ensino. Tais alterações, obviamente, produziram sobremaneira efeitos nocivos ao trabalho de professores, uma vez que se alteraram as demandas estruturais da universidade, bem como aumentaram as suas demandas funcionais. Assim, as constantes pressões advindas dessa ótica de gerenciamento geram reestruturação do trabalho docente, que é intensificado e passa a ser tratado com maior rigor, pois surge a necessidade de elaboração de mecanismo de avaliação e fiscalização no sentido de vigiar as práticas pedagógicas, burocráticas e de gestão desses profissionais.

Como consequência disso, conforme discute Rego (2014), há uma supervalorização de atividades meio, agora, atribuídas aos docentes e um natural enfraquecimento da produção acadêmica de qualidade, que dá espaço ao produtivismo, isto é, à quantidade.

A hegemonia neoliberal, além de provocar todas essas mazelas à categoria docente, é responsável por gerar, no seio social, uma falsa impressão de que o professor é o principal responsável pelo fracasso que a própria ideologia neoliberal causa. Encontramos apoio em Gentili (1996), ao afirmar que sempre a doutrina aqui discutida atribui à sociedade e, especialmente aos profissionais da educação, os fracassos ocasionados pelas ações dessa própria corrente. Assim, a ideia que sempre impera é a seguinte: se as instituições funcionam mal, isso ocorre “porque as pessoas não reconhecem o valor do conhecimento; os professores trabalham pouco e não se atualizam, são preguiçosos; os alunos fingem que estudam quando, na realidade, perdem tempo, etc” (GENTILI, 1996, p. 06). Nessa mesma direção, Migliavacca (2010) pontua a desfavorável situação da classe que, diante da cruel relação capital-trabalho, é obrigada a reproduzir suas condições de existência, disponibilizando a sua força de trabalho em troca de um salário, mesmo tendo a ciência das contradições ali existentes.

Nosso entendimento sobre as consequências advindas da política de ajuste neoliberal e as suas implicações nas reformas na educação corroboram as assertivas realizadas por Esteve (1999). Para o autor, tais reformas, além de tentar desqualificar o professor, os colocam em condições extremamente contraditórias, pois, na medida em que o sistema de ensino se torna burocrático, racional, engessado, exigem desses profissionais continuamente mais. A contradição reside no fato de o sistema educacional brasileiro não dar conta de colocar em prática as mudanças pretendidas, uma vez que não dispõe de estruturas de ensino adequadas às novas exigências. Assim, os reformadores conduzem a sociedade a acreditar que os docentes são os principais responsáveis pelo fracasso, na suposta busca incessante da educação pela renovação, e os

professores compreendem a sociedade como ingênua e injusta e acusa a administração do ensino pelas mazelas educacionais, por empreender falsas melhorias, sem, contudo, apresentar nenhuma condição para tal.

É esse contexto de precarização, por meio do produtivismo acadêmico, da intensificação do trabalho docente e dos mecanismos opressores de avaliação sobre os quais esses profissionais são submetidos que modela a pesquisa aqui empreendida, pois acreditamos que essa mesma realidade se insere nas quatro paredes da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e gera sérias implicações à vida profissional dos docentes dentro e fora do âmbito de seu trabalho.

Tratar de temas cujo propósito é compreender o trabalho e a educação, no contexto atual, marcado, conforme Frigotto (2010), por abusiva produção destrutiva, evidente precarização do trabalho, retirada de direitos trabalhistas, desemprego, para além da contribuição científica, possui um caráter social, pois eleva o interesse dos trabalhadores da esfera educacional e permite um espaço de discussão para dar um lugar de voz a essa classe que se encontra desprestigiada.

Por esse motivo, essa pesquisa busca entender de que forma as condições de sobre as quais os docentes realizam o seu trabalho, nesses tempos neoliberais, estão alinhadas com os mecanismos de controle dos aparelhos de hegemonia, de avaliação, controle, de vigilâncias multilaterais, se estão de acordo com os infinitos protocolos e recomendações normativas e prescritivas dos organismos internacionais², se estão na mesma sintonia neoliberal, ou mais do que isso, se estão em conformidade (encontramos aqui a palavra mais apropriada) aos pressupostos neoliberais.

Torna-se um desafio estudar cientificamente essa temática em um contexto social marcado por uma nítida divisão de classes, na qual se observa um fortalecimento do poder destrutivo do capital em detrimento

² Os principais organismos internacionais são Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Todos eles, consoantes aos ideais neoliberais contribuem para a implementação de políticas públicas voltadas à lógica capitalista de privatização, mercadorização, desregulação e abertura de mercado, isto é, afastando o Estado de suas obrigações. Essa realidade gera implicações de grande proporção no campo da educação e consequente precarização do trabalho dos profissionais dessa área, com destaque aos professores (GENTILI, 1996).

do enfraquecimento mão de obra produtiva. Não é uma tarefa simples para um pesquisador explicar/analisar, por meio da ciência, a atual realidade do campo educacional, do ponto de vista do trabalho, quando o resultado dessa realidade é o reflexo da soberania das leis maiores que regem o capital sobre a vida profissional no interior da universidade e suas implicações ao professor, ocasionando confrontos, contradições e antagonismos.

Os achados de pesquisa anteriores a esta nos confirmam que os pilares universais do capital moldam a estrutura do Ensino Superior no Brasil e esse processo não é natural, como defende o senso comum. São ações bem articuladas e intermediadas por quem detém o poder e o seus impactos se desdobram na mercantilização da educação e na tentativa de mecanizar o trabalho do professor. Percebe-se, também, uma superexploração de mão de obra material e intelectual, retirada de direitos e benefícios, com a justificativa de que o contexto de reformas é propício à flexibilização de leis trabalhistas, levando o trabalhador a uma condição de desproteção legal, deixando-o à margem de garantias de legislações já sancionadas (VIEIRA, 2011; ROHDE, 2012; NEVES, 2011; SOUZA, 2014; SOARES, 2016; SILVA, 2006; SILVA, 2015; SEBIM, 2014; SANTOS, 2013; PARRA, 2016; KOETZ, 2011; FREIRE, 2013; FERREIRA, 2002; DEBALD, 2014; DA SILVA, 2016; DA SILVA, 2018; BIANCHETTI, L.; MACHADO, 2002; BAHIA, 2002; AVDZEJUS, 2017).

Diante dessa realidade, encontramos, em Marx e Engels (1989), o materialismo histórico-dialético, a abordagem metodológica adequada para analisar o neoliberalismo como ideologia que eleva os interesses do mercado e precariza o trabalho docente. Para Kosik (2002), a realidade é a unidade da essência e do fenômeno. Nesse sentido, foram definidas as seguintes categorias de análises cruciais ao nosso objetivo de pesquisa, dentre várias que podem ser analisadas diante do objeto de investigação desta pesquisa: trabalho docente, intensificação, precarização e avaliação. Essas categorias estão mais bem explicitadas em sessão posterior.

1.1 BREVE DISCUSSÃO SOBRE TRABALHO

Qualquer discussão sobre o trabalho é possível de ser tratada à luz das contribuições de Marx (1818-1883), segundo o qual o mundo dos homens se constrói por meio da reprodução social que ocorre por via do trabalho. Ao desenvolver um modo de análise materialista da história, esse pensador introduz a ideia de que a maneira como ocorre o processo de produção material de uma sociedade define a construção política e ideológica de determinado momento da história. Fundamentado na economia clássica, sobretudo no pai desse pensamento, Adam Smith, Marx, por meio de seus conhecidos Manuscritos, dá o pontapé inicial ao seu legado sobre economia, a questão do trabalho e demais elementos que giram em torno desses dois pilares que marcam a sua obra, com destaque à divisão de classes e do trabalho, ao lucro e à propriedade privada.

Sua análise ocorre pela contradição existente entre a propriedade privada e o trabalho e percebe que este trabalho, criado pela economia, além de alienado é um fator que desencadeia uma série de contrariedade no seio social e uma infinita rivalidade entre os indivíduos, subjuga o trabalhador. Para Marx, o trabalho, portanto, é um importante e poderoso instrumento usado pelo capital para que este alcance os seus tirânicos objetivos (MARX, 1982).

Pressupusemos a propriedade privada, a separação do trabalho, capital e terra, como também dos salários, lucro de capital e renda, e ainda a divisão do trabalho, a concorrência, o conceito de valor de troca etc. A partir da própria economia política, com as suas próprias palavras, mostramos que o trabalhador desce até ao nível de mercadoria, e de miserabilíssima mercadoria; que a miséria do trabalhador aumenta com o poder e o volume da sua produção (MARX, 1964, p. 157).

A reprodução social, na perspectiva marxista, interpretada por Lessa e Tonet (2011), resgata a intrínseca relação entre a particularidade, singularidade e a totalidade e evidencia a categoria particularidade como

vereda que leva à reprodução do concreto. Os autores explicam, ainda, que a compreensão do real que desenvolve e rege as leis gerais só existem em relação a uma singularidade e mediados através de uma particularidade.

Em Marx, é desmitificada a ideia formulada pela economia política de que existe uma lei natural responsável por regular as relações sociais de produção e criação de uma segunda grandeza (MARX, 2008).

A burguesia, em sua incansável busca pelo lucro, através do qual ela consegue sustentar o seu poder, se apossar da classe trabalhadora e expandir o seu projeto, desumaniza as relações de trabalho, propõe uma visão de mercadorização do homem, uma vez que visa o engrandecimento da propriedade privada a todo custo. O proletariado, então, na humilde busca pela sobrevivência, passa a ser conduzido a vender a sua força de trabalho e essa contradição fortalece o entendimento que o proletariado, mesmo expropriado, é a única substância que gera valor ao burguês (MARX, 2008). Portanto, a necessidade de controlar a força de trabalho, sobretudo o seu preço, pela força hegemônica, repousa na justificativa de que o modo capitalista de produção, necessário para a manutenção da humanidade, segundo o seu próprio olhar míope, é um processo natural. Diante disso, percebe-se a fundamental importância do papel do Estado como harmonizador desses dois interesses antagônicos.

Marx apresenta uma crítica ao que ele chama de “trabalho estranhado”. De acordo com o teórico, essa relação do homem com o trabalho faz parte da natureza humana e elenca quatro elementos em que ocorre o estranhamento. Primeiro, o estranhamento do homem em relação ao objeto trabalho, ou seja,

Através do trabalho estranhado o homem engendra, portanto, não apenas a sua relação com o objeto e o ato de produção enquanto homens que lhe são estranhos e inimigos; ele engendra também a relação na qual outros homens estão para a sua produção e o seu produto, e a relação na qual ele está para com estes homens. Assim como ele [engendra] a sua própria produção para desefetivação, para o seu castigo, assim como [engendra] o seu próprio produto para a perda, um produto não pertencente a ele, ele engendra

também o domínio de quem não produz sobre a produção e sobre o produto. Tal como estranha de si a sua própria atividade, ele apropria para o estranho a atividade não própria deste (MARX, 2004, p.87).

Dessa forma, conseguimos compreender que a propriedade privada pode ser considerada o resultado o produto, bem como a consequência do trabalho estranhado. Da mesma maneira, a alienação humana é alimentada pela relação exteriorizada e estranhada do trabalhador com a natureza e como o seu próprio eu.

Mészáros (2006) apresenta uma definição de trabalho na perspectiva antropológica e ontológica. Para o autor, o trabalho é representado por qualquer atividade humana que objetiva, de alguma forma, preservar o ser humano e que contribua para a reprodução da espécie. A partir dessa assertiva, Mészáros (2006) nos mostra que o trabalho estranhado possui uma característica teleológica, na medida em que ele se realiza a partir de metas e objetivos ora planejados (capacidade apenas humana). Além disso, revela que, por meio do trabalho, o homem tem o poder ser livre e fazer do mundo exterior um reflexo de sua própria existência.

Para Mészáros (2006), o trabalho estranhado ocorre quando o homem, na sua relação com a natureza, se depara com outros elementos, especialmente com a propriedade privada, com a intensa divisão do trabalho. Elementos estes que assumem papel crucial na condução da vida humana e passam a governar toda atividade humana (MÉSZÁROS, 2006).

A propriedade privada e acúmulo do capital são os principais elementos responsáveis pela dominação do homem pelo homem no decorrer da história, sendo essa anterior a esta. Portanto, um fator de importante destaque é saber que o estranhamento do trabalho ocorre não apenas com o surgimento do capitalismo, mas, antes disso, na origem da propriedade privada. Dessa forma, o fim da relação natural do homem com a natureza e da sobrevivência com base no consumo pelo consumo, isto é, sem a necessidade de acumular riquezas, o homem passa a ser afastado do direito de usufruir livremente daquilo que necessita para

se manter vivo. Esse momento é divisor de águas para a questão do trabalho estranhado, uma vez que, com a retirada do direito a todos de fazerem uso livremente da natureza a seu favor e consequente concessão à burguesia do direito possuir a propriedade privada, o homem começa a estranhar o trabalho, uma vez que este passa a ter uma finalidade muito óbvia – acumulação de riquezas, divisão do trabalhado etc- e um instrumento de opressão. Nesse sentido, rompimento da ponte entre o homem que trabalha com liberdade na natureza e passagem para o homem que agora trabalha a partir de uma atividade forçada marca a perda da essência humana.

O modo de produção capitalista é a maior representação da dominação da propriedade privada, uma vez que faz valer à máxima “lucro acima de tudo de todos” e esse lucro passa a determinar toda a produção social.

Marx (2004), ainda sobre o estranhamento e alienação do trabalho humano, nos provoca ao discorrer sobre as várias dimensões que esta categoria apresenta. De acordo com o pensador, a alienação do trabalho encontra o topo na relação produção-riqueza, quando se percebe que, quanto mais o trabalhador produz riqueza por meio da sua força de trabalho, quanto mais consegue produzir em menos tempo, no sentido quantitativo, mais pobre se torna e mais ricos se tornam os donos dos meios de produção. Isso ocorre porque o trabalhador alienado se reduz a uma mercadoria mais barata do que a própria mercadoria que produz (MARX, 2004, p. 80).

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2004, p. 80).

Essa provocação de Marx nos faz refletir acerca da condição de submissão sobre a qual o trabalhador é levado, quando este (produtor

do objeto produzido) é alocado como um ser estranho ao que produz. Parafraseando o próprio teórico, na medida em que o trabalhador se torna capaz de produzir em maiores quantidades, o objeto produzido se torna estranho a ele, pois menos possibilidade ele terá de usufruir do objeto (MARX, 2004, p.81).

O trabalhador se torna, então, uma espécie de recurso com pouca possibilidade de ascensão, uma verdadeira extensão da máquina, um instrumento imprescindível nas mãos do capital, se submetendo a horas de trabalho e tornando mais poderosa a força da burguesia. Assim, a classe trabalhadora, ao se tornar serva do trabalho, se apropriando do mundo externo e da natureza sensível, através do seu trabalho, mais ele se torna escravo dos mecanismos de controle o trabalho, se privando de fatores importantes para constituição do indivíduo para além do trabalho.

Fica claro compreender que, no contexto capitalista, a relação que o homem estabelece com a natureza e com seus pares é altamente instável, em função da glorificação do lucro a todo custo, que se dá por meio da produção e comercialização exacerbada de mercadorias e serviços. Essa personificação do capital, expressão utilizada por Marx, é vista por Mészáros (2002, p. 68) sob a ótica de que a perspectiva antagonista do capital estruturado revela que a classe a “riqueza da nação” é produzida por trabalhadores que não usufruem dessa riqueza; ao contrário, são submetidos à opressão do trabalho estranhado e destinados à produção de toda mercadoria para beneficiar e enriquecer uma parcela muito pequena que detém o controle e propriedade dos meios de produção.

A partir dessa análise proposta por Mészáros (2002), compreendemos que a personificação do capital, além de alienar o homem, no sentido de perda da sua identidade como indivíduo, pois ele passa a ser fantochado pelos ideais do capital, tonando-se um mero instrumento para alcance dos interesses programados: intensa energia extraída para ser usada como força de trabalho, deixa de lado as suas necessidades subjetivas, compreendendo o indivíduo como um ser meramente produtor, um meio para o fortalecimento dos interesses do capital, não considerando-o como

um ser complexo e não levando em conta as várias implicações que essa realidade pode ocasionar à vida dos trabalhadores.

Assim, Marx aponta o trabalho, que deveria um elemento capaz de trazer desenvolvimento social e levar o homem a uma condição de paz como o objeto produzido, numa relação harmoniosa, pacífica e natural, como, seguindo a lógica capitalista, uma atividade alienada e alienante, a ponto do próprio trabalhador desconhecer o sentido do seu próprio trabalho e não compreender a sua real função no processo de produção (MÉSZÁROS, 2006). Ou seja, a necessidade de trabalhar, que deveria ser intimista, uma propriedade pessoal e ativa do homem, passa a ser exterior ao trabalhador por conta da alienação do capital. Com isso, ele não percebe o real sentido daquilo que produz, não se compreende um homem que pertence a si, mas ao trabalho. “A alienação transforma a atividade espontânea no ‘trabalho forçado’, uma atividade que é um simples meio de obter fins essencialmente animais (comer, beber, procriar), e com isso ‘o animal se torna humano, e o humano, animal’ (MÉSZÁROS, 2006, p. 146).

Considerando o aspecto ontológico e a contribuição de Marx, o trabalho é elemento fundamental na construção da sociedade. Konder (2000) explica que tudo perpassa pelo trabalho, até o fato do ser humano existir e consumir se dá por meio do trabalho.

Condições de trabalho, do ponto de vista conceitual e prático, na concepção de Oliveira e Assunção (2010) referem-se a todos os elementos que possibilitam a realização das atividades profissionais, a exemplo dos aspectos concretos (como as características físicas ambientais de onde é efetivado o trabalho, os equipamentos e materiais necessários para realização das tarefas, bem como os fatores subjetivos (a exemplo da forma de contratação, o plano de carreira instituído pela organização, a remuneração e valorização profissional). Além disso, compreendem todos os aspectos, físicos ou não, relacionados ao desenvolvimento do labor do trabalhador e os elementos disponibilizados para que o docente realize o seu trabalho com fluidez, desde os recursos ambientais e materiais e qualquer outro amparo físico até os subjetivos ou chamados intangíveis,

a exemplo da cultura organizacional, modelo de gestão, plano de cargos e salários, política de contratação entre outros.

Ao relacionar o “terno condições de trabalho” ao trabalho docente, Migliavacca (2010) afirma,

A expressão alude aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor. A ideia de condições leva a tomar distância daquelas análises que buscam a identificação de uma suposta essência universal imanente ao trabalho docente, procurando focalizar o olhar nas relações de forças que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica (MIGLIAVACCA, 2010, s/n).

Diante dessas considerações iniciais, é oportuno destacar que a presente pesquisa promove uma discussão da existência das forças destrutivas do capital dentro das quatro paredes da universidade, com foco nas suas repercussões na condição do trabalho de docentes vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu*, de modo a revelar as principais contradições daí decorrentes, bem como as possíveis resistências. Assim, revelando que a luta de classes também ganha forma e força na classe docente e mostra como a universidade tem a capacidade de se transformar em uma arena onde ocorrem os encontros e, sobretudo, a manifestação do que está posto pelo capital. Nesse cruel contexto, a Instituição e os sujeitos a ela envolvidos, com notoriedade ao professor, se tornam alvos de severos impactos.

Por isso, nossa pesquisa também propõe uma discussão acerca das atuais políticas voltadas à garantia de condições de trabalho adequadas aos professores, submetidos à cultura da qualidade total e aos inúmeros mecanismos de avaliação, profissionais que, para atender às novas exigências e inovações do mercado educacional emergente, devem ser resilientes, eficientes e eficazes, pois esses ideais neoliberais, com a falsa ideia de progresso e desenvolvimento social por meio de eficiência, é legitimada e é conformada pela própria sociedade e, por vezes, pelos

próprios docentes, ainda que estes estejam submetidos a condições cada vez mais indignas.

Sob a condução das reformas neoliberais, entendemos que a Educação encontra-se em uma nova roupagem, cuja valorização passa a ser as habilidades práticas, funcionalistas e pragmáticas e o processo ensino-aprendizado enaltece a formação instrumentalizada, generalista, voltada ao atendimento dos interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação crítica, humanística, multidimensional, propedêutica e efetivamente preocupada com que conduza o indivíduo a analisar a sua realidade social, histórica e cultural e transformar o espaço onde está inserido perde força em função de não fazer parte do interesse do capital.

A partir dessa problematização inicial, levantamos a seguinte pergunta que norteia esta pesquisa: **“como se dão as condições de trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* da UESB?”**

Nesse sentido, este estudo tem como objetivo geral “Analisar as condições de trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* da UESB”. De modo específico a presente pesquisa se organiza em trono de quatro objetivos, a saber: a) Identificar o perfil profissional dos professores vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB; b) Averiguar se as condições de trabalho dos professores de pós-graduação da UESB estão de acordo com o que é necessário à sua atuação, à legislação e aos regulamentos oficiais; c) Verificar com os professores compreendem o seu trabalho e as condições para que este ocorra; e d) Compreender a relação entre a precarização das condições dos docentes da Instituição com intensificação, produtivismo acadêmico e avaliação.

1.2 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A apresentação deste estudo, intitulado “condições de trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* da UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização”, além do capítulo 1 “Introdução”, já apresentado, e de seus respectivos subcapítulos (1.1 O caminho da pesquisa e nosso lugar de fala, 1.2 Breve discussão

sobre trabalho e objetivos de pesquisa) se organiza da seguinte forma: 2 Percurso teórico-medológico da pesquisa, com os subcapítulos 2.1 Método, 2.2 Caracterização do lócus da pesquisa e sujeitos, 2.3 Instrumentos de produção de informação, 2.4 Análise das informações coletadas e 2.5 Critérios de análise dos dados coletados; 3 A ideologia neoliberal no Estado Brasileiro: as implicações das reformas neoliberais no campo educacional e no trabalho docente, com os seus subtópicos (3.1 Fundamentos da ideologia neoliberal, 3.2 As reformas neoliberais no Brasil, 3.3 Implicações das reformas neoliberais no ensino superior brasileiro, 3.5 Avaliações e 3.6 Produtivismo acadêmico); 4 Condições de trabalho docente na pós-graduação: mapeamento de produções científicas sobre a temática desdobrado em: 4.1 O caminho percorrido e os dados encontrados no percurso do mapeamento das pesquisas e 4.4 O que dizem as pesquisas sobre as condições de trabalho docente no âmbito do ensino superior; 5 Resultados e discussões, subdividido em: 5.1 perfil dos entrevistados; 5.2 as condições de trabalho docente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* da UESB: intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização; e 6 Considerações finais, o quais explanam:

O capítulo 2 - Percurso teórico-medológico da pesquisa expõe, categoricamente, o caminho percorrido, do ponto de vista metodológico, para se alcançar os objetivos propostos do trabalho. Para tanto, faz-se uma discussão teórica do Materialismo Histórico Dialético de Marx (1980), método mobilizado na investigação, além de apresentar como o *lócus* da pesquisa, a UESB em seus três *campi*, e os sujeitos (professores/pesquisadores credenciados a programas de pós-graduação na instituição. Revela-se também como a entrevista, como único instrumento de coleta de informações, foi construída, como os dados foram analisados e, por fim, apresenta-se os critérios escolhidos para realização da análise dos dados e informações coletados.

O capítulo 3 - A ideologia neoliberal no Estado Brasileiro: as implicações das reformas neoliberais no campo educacional e no trabalho docente discorre acerca de como o sistema capitalista, por meio

de suas reformas neoliberais, que ganharam força a partir dos primeiros anos do século XX, geraram sérias implicações à educação, resultando em uma série de reestruturação do campo para se alinhar à lógica de mercado, ao preconizar o eficientismo, o produtivismo; desenvolvimento de rigorosos mecanismos de avaliação, realidade que intensifica o trabalho docente e gera sofrimento, angústia e adoecimento. A discussão inicia-se com uma perspectiva geram sobre os ideais neoliberais, perpassando pela ideologia neoliberal no Estado Brasileiro e os seus impactos gerados na educação e, conseqüentemente, no trabalho dos professores. Busca-se um aprofundamento sobre os movimentos dinâmicos do sistema neoliberal, ao se realizar uma análise acerca das principais políticas internacionais que impactaram as estruturas governamentais do Estado Brasileiro, no início dos anos de 1990, atendendo aos vários organismos internacionais e ao interesse da burguesia mundial, visando o controle do mercado a nível mundial.

O capítulo 4 - Condições de trabalho docente na pós-graduação: mapeamento de produções científicas sobre a temática realiza um balanço das produções sobre as pesquisas sobre as condições de trabalho docente no ensino superior, dando enfoque aos estudos abordem os professores ligados a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Esta etapa foi de fundamental importância para nos auxiliar no levantamento de dados de pesquisas que abordem o tema aqui estudado e nos permitiu maior aproximação e entendimento do nosso objeto de investigação.

O capítulo 5 - Resultados e discussões a apresenta dos dados e informações examinados, com as devidas inferências, interpretações e diálogo com o referencial teórico, revelado, sobretudo pelas entrevistas realizadas com os professores, juteitos da pesquisa. Trata-se, conforme o entendimento de Minayo (2000), uma das etapas mais importantes da pesquisa, pois, neste momento, ocorre a efetiva ligação entre o empírico e a teoria.

No capítulo 6 – Considerações finais, são realizadas as nossas aproximações conclusivas acerca. Para isso, retomamos, brevemente,

a discussão sobre as condições de trabalho docente, com foco no ensino superior, considerando a realidade de professores/pesquisadores credenciados a programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB (recorte de nossa pesquisa), cuja tendência é o atendimento à lógica do mercado, na qual imperam, no campo da educação, dentre vários aspectos, o produtivismo acadêmico, a intensificação do trabalho, rigorosos critérios de avaliação, acúmulo de funções e conseqüente sobrecarga e precarização do trabalho do profissional, além de grandes prejuízos em sua saúde física e mental.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Apoiamo-nos na ideia de que a pesquisa é um processo investigativo cujo objetivo maior é responder, de forma satisfatória, a perguntas e indagações frutos da relação do sujeito (homem) com o objeto a ser investigado, em determinado contexto histórico e social, através de procedimentos sistemáticos, formais e metódicos. Essa noção de pesquisa encontra sustentação em Appolinário (2004, p.150), que assim a define: “[...] processo através do qual a ciência busca dar respostas aos problemas que se lhe apresentam. Investigação sistemática de determinado assunto que visa obter novas informações e/ou reorganizar as informações já existentes sobre um problema específico e bem definido.” Pádua (2000) reitera essa noção, ao afirmar que a prática de pesquisa ocorre a partir de toda atividade que busca dar respostas a indagações e/ou resolver problemas que auxiliam na compreensão da realidade.

Ainda sobre o conceito de pesquisa e a sua importância para a construção da realidade, Minayo (2001) afirma

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção

no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2001, p. 17-18).

Neste ponto, a autora considera essencial para o desenvolvimento das pesquisas científicas a identificação de um problema que, para a ciência, na verdade, é um questionamento cuja resposta ainda não foi dada pela comunidade do saber científico. Nas palavras da autora, “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2001, p.18).

2.1 MÉTODO

O processo da pesquisa inicia-se com a sua fase exploratória, o que se refere ao [...] “tempo dedicado a interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo. Seu foco fundamental é a construção do projeto de investigação” (MINAYO, 2001, p.26). Michel (2005), ao relacionar a ciência e a pesquisa, explica que essa é uma atividade básica dessa. Para ele, a pesquisa

[...] é anterior à atividade de transmissão de conhecimento: é a própria geração de conhecimento; é a atividade científica pela qual descobrimos a realidade. Partindo-se do princípio de que a realidade não se apresenta com clareza na superfície, não é o que aparenta à primeira vista, conclui-se que as formas humanas de realidade nunca esgotam a verdade, porque esta é mais exuberante que aquela (MICHEL, 2005, p. 67).

Para Marx e Engels:

[...] a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade, antes de tudo, como processo objetivo

de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo (TRIVIÑOS, 2013, p. 64).

O problema que norteia esta pesquisa **“como se dão as condições de trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* da UESB?”** conduziu-me à realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que não é o meu interesse, considerando o objeto de investigação aqui analisado (subjetivo), a representatividade numérica ou qualquer análise realizada a partir de mensurações meramente matemáticas. Ao contrário, conforme atesta Minayo (2001), nessa abordagem, dar-se ênfase à descrição da experiência humana, tal como ela ocorre e segundo o olhar dos próprios sujeitos pesquisados, pois entende que o conhecimento sobre as pessoas, quando se considera a complexidade e subjetividade que cada um apresenta, se torna mais próximo da realidade segundo a sua própria percepção ou ao sentido atribuído pelos sujeitos. Além disso, o mesmo autor reitera que as abordagens qualitativas se propõem a compreender realidades impossíveis de serem analisadas apenas pelos números, pela lógica.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa [...] com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21-22)

De acordo com Gerhardt e Silveira (2009), o que fundamenta as pesquisas qualitativas são: a objetivação do fenômeno; o caráter descritivo; a tentativa de compreender e explicar os fenômenos sociais em sua complexidade; relacionar o global ao local, de modo crítico, com interpretações e inferências, em um constante diálogo com o referencial teórico. É por esse caminho que realizaremos as análises acerca das

condições de trabalho docente na UESB e compreender a sua coma a intensificação do trabalho, com o produtivismo acadêmico, com os mecanismos de avaliação pelos quais os programas de pós-graduação e os seus professores são submetidos e a consequente precarização do trabalho desses profissionais.

Destacamos a condição subjetiva da pesquisa qualitativa por ela trabalhar com elementos que os números podem até indicar, mas não explicam, a exemplo de valores e atitudes, crenças e aspirações, percepções intimistas e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no estudo (MINAYO, 2001).

Com relação à natureza, a pesquisa é aplicada, uma vez que o seu objetivo é apresentar resultados e discussões que possam ser aplicados na prática e voltados à solução de problemas reais e específicos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Assim, o nosso anseio é que o conhecimento, resultado desta pesquisa, sirva para melhor compreensão acerca das condições de trabalho dadas aos docentes e, de forma específica, analisar, na prática, as contradições do trabalho de professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* e sua relação com intensificação, produtivismo acadêmico, avaliação e precarização, envolvendo, portanto, verdades e interesses locais.

Quanto aos objetivos, seguimos o raciocínio de Gil (2007). Para o autor, considerando os objetivos, as pesquisas podem ser classificadas em exploratória, descritiva e explicativa. A pesquisa exploratória se propõe desenvolver uma exploração intensa do problema de investigação e a ampliar o conhecimento sobre determinado fenômeno, a fim de torná-lo mais entendível e contribuir para a construção de hipóteses mais condizentes com o estudo e, geralmente, requer um estudo bibliográfico e aplicação de entrevistas com sujeitos envolvidos com o problema pesquisado (GIL, 2007; 2009). A pesquisa descritiva, como o seu próprio nome já denota, objetiva conhecer a realidade estudada, se atentando aos seus detalhes e sendo fiel às suas características e aos problemas envolvidos por ela a partir da descrição dos fatos e fenômenos (TRIVIÑOS, 1987; Gil, 2007). É nesse sentido que este estudo discorrerá

sobre os fenômenos relacionados ao trabalho docente de professores na UESB. Já a pesquisa explicativa se relaciona e complementa a exploratória, visto que ela se detém à explicação, como seu nome também já induz, do porquê das coisas, por meio de resultados oferecidos. Para tanto, ela busca identificar os fatores que determinam os contribuem para a ocorrência dos fenômenos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35).

A revisão da literatura sobre a problemática aqui discutida foi uma fundamental etapa para construção deste estudo, sem a qual seria impossível compreender o andamento das pesquisas no Brasil e no mundo sobre a temática e selecionar os principais achados, os quais trouxeram grandes contribuições a esta pesquisa e foram fundamentais para a construção de uma base teórica que nos conduzisse. Segundo Laville e Dionne (1999), trata-se de fase obrigatória para pesquisadores que almejam realizar investigações e discussões sobre temas já pesquisados. Portanto, o ideal é ter claro o problema de investigação e, a partir daí, revisar a maior quantidade possível de pesquisas disponíveis em torno da questão, para, em seguida, selecionar o material que mais ajudará na construção do estudo em desenvolvimento. Esse procedimento, além de possibilitar a criação de um fio condutor na discussão de qualquer trabalho científico, pois, somente através dele, é possível encontrar saberes e pesquisas acerca do conteúdo de seu interesse,

[...] serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais consistentes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como outros procederam em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (LAVILLE; DIONNE, 1999. p. 112).

Na medida em que o estudo foi sendo desenvolvido, surgiu a necessidade de recorrer a uma pesquisa documental, a fim de compreender em que medida as condições de trabalho dos docentes pertencentes a programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, diante da possível intensificação do trabalho, fruto do produtivismo acadêmico e das políticas de avaliação, aspectos geradores da precarização do trabalho,

estão imbricadas com os princípios neoliberais e as novas reformulações e diretrizes voltadas ao ensino superior no Brasil.

Desta feita, recorreremos aos seguintes documentos: a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a lei nº 13.005/2014 – que aprovou o Plano Nacional de Educação – (PNE, 2014-2024) e o Consenso de Washington, uma recomendação internacional elaborada em 1989, cujo objetivo era propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina.

Quanto à discussão acerca dos mecanismos de avaliação, utilizamos os seguintes documentos: Avaliação dos Cursos e Instituições do Ensino Superior - 1996; Gratificação de Estímulo à Docência no Ensino Superior - GED – 1998, imposta aos docentes em julho de 1998, através da Lei nº 9.678. Ela prevê um conjunto de atribuições que podem ser pontuados, considerando o regime de trabalho, bem como a sua titulação; o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES – criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, além de outros dispositivos legais que tratam de temas de interesse do estudo, a exemplo da própria Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.

Pádua (2000) percebe a pesquisa documental toda aquela que explora documentos, contemporâneos ou não, confiáveis, aceitos pela comunidade científica e que possuem, dentre outras características, autenticidade. Além disso, também se enquadram nessa forma de análise qualquer fonte secundária que apresenta esses mesmos aspectos, a exemplo de dados de institutos especializados e amplamente referenciados em pesquisas científicas, entrevistas, gravadas ou escritas, atas de reuniões etc.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO LÓCUS DA PESQUISA E SUJEITOS³

É válido pontuar que as informações aqui expostas acerca da UESB e sua história, bem como da implementação dos programas de pós-graduação da instituição foram retirados do site oficial da universidade e da Pró-Reitoria de Pós-Graduação; entretanto, em função do contexto de pandemia e consequente aumento das demandas institucionais e da

³ As informações acerca da UESB foram colhidas no site da própria instituição.

Fonte UESB. Site institucional. Disponível em: <<http://www.uesb.br/>>. Acesso em 11 jun. 2020.

dificuldade de ter acesso a Pró-Reitoria, não foi possível se aprofundar nesse ponto.

A UESB foi escolhida como lócus de investigação desta pesquisa. Trata-se de uma importante instituição *multicampi* de ensino superior no estado da Bahia, com sede em Vitória da Conquista, município situado na Mesorregião do Centro-Sul baiano, terceira maior cidade da Bahia, com uma população estimada de 338.480 habitantes, segundo dados do último censo realizado em 2019 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) e que se encontra a 519,2 km de distância de Salvador. Além do campus de Vitória da Conquista, existem outros dois, sendo um na cidade de Jequié, segunda maior cidade da referida mesorregião, localizada a 367,6 km da capital, ocupando a mesma colocação quanto a sua importância para o estado da Bahia, pois é destaque como polo comercial e de serviços, com uma população estimada de 155.966 pessoas, além do campus de Itapetinga, destaque em todo o estado como polo pastoril, com uma população aproximada em 76.147 (IBGE, 2019) e distante a 577,5 km de Salvador.

Imagem 1: posição dos três *campi* da UESB



Fonte: Google Maps, 2020

De acordo com as informações apresentadas pelo site da UESB e pelo IBGE (2019), as sub-regiões onde estão localizados dos três *campi* formam um conjunto de municípios que apresentam dinamismo demográfico importante no cenário baiano, por ter uma economia rural com relativa diversificação café, pecuária, hortifrutigranjeiros e cacau), uma atividade industrial em crescimento e significativa oferta de serviços.

A UESB foi pensada a partir da política de interiorização do Ensino Superior apresentada pelo Plano Integral de Educação do Governo do Estado, de 1969, inicialmente, com a instalação das Faculdades de Formação de Professores, nos municípios de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana e Alagoinhas, que se somava à Faculdade de Agronomia do Médio São Francisco (FAMESF), criada na década de 1950.

No estado da Bahia, até a década de 1960, havia apenas duas universidades públicas e poucas instituições de ensino superior privadas. Tendo em vista essa realidade, na época, o governo do Estado começou a desenvolver estratégias políticas com o intuito de expandir o sistema de educação em todos os níveis e, no processo de interiorização, enfatizou o ensino superior, uma vez que esse processo de alargamento do ensino demandava profissionais da educação qualificados, tanto para formar outros profissionais, por meio do exercício do magistério, quanto para estimular a pesquisa na região e incitar a cultura universitária. Assim, em 1962, através da Lei nº 1.802, de 25/10, são criadas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória da Conquista, Jequié, Feira de Santana, Ilhéus, Caetitê e Juazeiro, procurando atender àquelas exigências. Em 1969, é criada a Faculdade de Educação de Vitória da Conquista, pelo Decreto Federal nº 21.363, de 20/07. Ainda neste ano, através da Lei nº 2.741, de 11/11, a Faculdade é constituída como Autarquia.

Em 1970, o Poder Executivo, autorizado pela Lei nº 2.852, de 09/11, institui a Fundação Faculdade de Educação de Jequié, denominada, posteriormente de Autarquia, pelo Decreto nº 23.135/70. As Faculdades só teriam os funcionamentos efetivados com a implantação dos cursos de Letras, em Vitória da Conquista (1971), Ciências e Letras, em Jequié

(1972), licenciaturas curtas, autorizadas, respectivamente, pelos Decretos Federais nº 68.219, de 11/02/71, nº 79.130, de 17/01/77 e nº 80.551, e 11/10/77. O reconhecimento dos cursos ocorreria pelo Decreto Federal nº 79.252, de 14/02/77 (Letras, em Vitória da Conquista), e pela Portaria Ministerial nº 37, de 09/02/84 (Ciências e Letras, em Jequié). Somente em 1980 veio a falar-se em universidade, quando, pela Lei nº 3.799, de 23/05, o Poder Executivo instituiu uma Fundação para “criar e manter uma universidade no Sudoeste do Estado”. A Fundação Educacional do Sudoeste é criada pelo Decreto nº 27.450, de 12/08/80, com o objetivo de “implantar e manter uma Universidade no Sudoeste, incorporando ao seu patrimônio os bens e direitos pertencentes às Faculdades existentes em Vitória da Conquista e Jequié”. Em 1980, através da Lei Delegada nº 12, de 30/12/80, a Fundação Educacional do Sudoeste é extinta, como mantenedora da Universidade, sendo criada a Autarquia Universidade do Sudoeste.

O Regulamento de Implantação dessa Universidade foi aprovado em 25/08/81, pelo Decreto nº 28.169, sendo a ela incorporadas as Faculdades de Formação de Professores, a Faculdade de Administração e outras unidades que viessem a ser instituídas e a ela vinculadas. Com a constituição da Autarquia são implantados, também, as Escolas de Agronomia, em Vitória da Conquista, Zootecnia, em Itapetinga, e Enfermagem, em Jequié.

No início de 1984, a partir de convênio entre a UESB e a Fundação de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPEX) e, sob a coordenação do Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público (ISP), da Universidade Federal da Bahia, foi elaborada a “Carta Consulta”. Após dois anos de trabalho, este documento foi entregue ao Conselho Estadual de Educação, para autorização de funcionamento da Uesb, em sistema *multicampi*, vinculada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado. Em seu parecer CEE nº 119/87, o Conselho opina favoravelmente e, a partir deste parecer, o Governo Federal baixa o Decreto nº 94.250, de 22/04/87, autorizando o funcionamento da Universidade. O seu credenciamento veio ocorrer

em 1998, através do Decreto nº 7.344, de 27/05/98, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 28/05/98. Em 2003, foi encaminhado o processo de Recredenciamento ao Conselho Estadual de Educação. Em 2006, através do Decreto nº 9.996, de 02 de maio de 2006, a UESB foi Recredenciada por um período de oito anos.

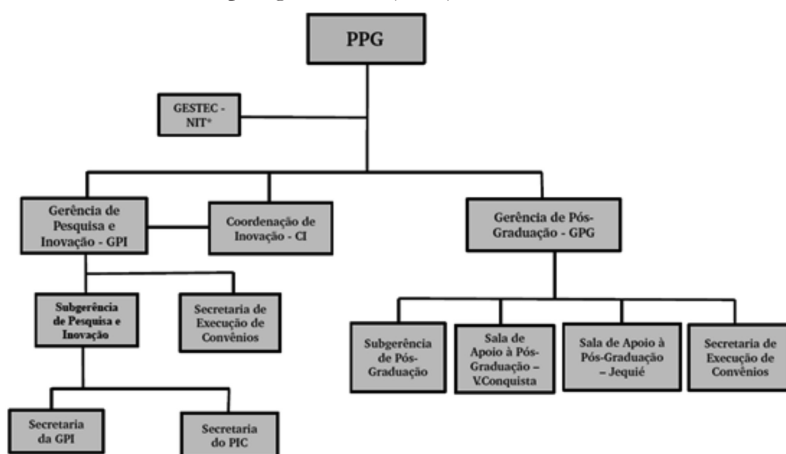
Em 2016, através do Decreto nº 16.825, de 04 de julho de 2016, publicado no DOE de 05.07.2016, a UESB foi recredenciada por um período de oito anos. Dessa forma, a Universidade mantém sua regularidade e ratifica sua qualidade na estrutura educacional, em seus três *campi*, bem como seu papel na melhoria e no desenvolvimento regional por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Até o presente momento, a UESB conta com vinte e três programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado nos três *campi*. No campus de Vitória da Conquista, há a maior disponibilidade dos programas (13 do total), sendo eles o de Pós-Graduação em Agronomia (Mestrado e Doutorado); o Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade (Mestrado e Doutorado); o Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Ensino (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em Geografia (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em Linguística (Mestrado e Doutorado); o Programa Multicêntrico de Pós-graduação em Bioquímica e Biologia Molecular (em rede); o Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (Em Rede); o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT/UESB; o Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física e o Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA.

No campus de Jequié, funcionam sete programas, sendo eles o Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (Mestrado e Doutorado); Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em

Enfermagem e Saúde (Mestrado e Doutorado); o Programa de Pós-Graduação em Genética, Biodiversidade e Conservação (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em Química (Mestrado); o Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade (Mestrado) e Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional – PROFQUI/UESB. Já o campus de Itapetinga oferta três programas, a saber: o Programa de Pós-Graduação em Zootecnia (Mestrado e Doutorado); o Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais (Mestrado) e Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Ciência de Alimentos (Mestrado e Doutorado).

Imagem 2 - Estrutura da Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PPG) da UESB



*Proposta de Regimento GESTEC/NIT ainda não aprovada pelo CONSU

Fonte: site institucional da UESB.

Disponível em: < <http://www2.uesb.br/proreitorias/ppg/estrutura/>>. Acesso em 03 out 2020.

A atual situação epidêmica, ocasionada pela proliferação da COVID-19 a qual o Brasil e o mundo vivenciam, limitou (e muito) a dinâmica das entrevistas, uma vez que, por questões de segurança e preservação da saúde dos sujeitos pesquisados, bem como do pesquisador e, sobretudo, atendendo às orientações da Organização Mundial da Saúde, não foi possível realizar as entrevistas a partir do contato físico.

Entendermos, contudo, a importância, conforme já abordado, da interação entre o entrevistador e o entrevistado de forma instantânea e da liberdade em não seguir ordem engessada das perguntas, tampouco se limitar a elas, além de permitir o diálogo sobre o tema, enriquecendo, portanto, as informações coletadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986) e, por isso, pretende-se, após o período pandêmico, ampliar a pesquisa fazendo uso de canais mais adequados ao problema de pesquisa em voga. Assim, fizemos o levantamento dos e-mails de todos os docentes vinculados aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, por meio da visita aos sites oficiais dos programas e, a princípio, enviamos um correio eletrônico a cada docente com um texto apresentando a proposta da pesquisa e convidando-o a participar, com um link que dava acesso ao formulário de entrevista, estruturado na ferramenta *google forms*.

O retorno, inicialmente, foi muito aquém do que se esperava, pois apenas 6 entrevistados responderam. Assim, após dois meses reenviando o e-mail e não tendo retorno, seguimos com outra estratégia, por entender que os correios poderiam estar sendo direcionado como *spam* e pelo pouco tempo que restávamos para cumprir os prazos e o cronograma da pesquisa. Decidimos, assim, reencaminhar o convite às coordenações de cada programa solicitando ajuda, no sentido de reforçar o nosso pedido aos docentes. Isso feito, conseguimos uma amostra interessante de 17 professores.

No que se refere ao universo da pesquisa, composto por todo o corpo docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, temos a configuração que se observa na tabela 1.

Tabela 1 – Quadro docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, campus Vitória da Conquista

Categoria	Professores Permanentes	Professores Colaboradores
Quantidade	203	13

Fonte: site institucional da UESB. Disponível em: < <http://www2.uesb.br/proreitorias/ppg/estrutura/>>. Acesso em 03 out 2020.

Tabela 2 – Quadro docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, campus Jequié

Categoria	Professores Permanentes	Professores Colaboradores
Quantidade	112	4

Fonte: site institucional da UESB. Disponível em: < <http://www2.uesb.br/proreitorias/ppg/estrutura/>>. Acesso em 03 out 2020.

Tabela 3 – Quadro docente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, campus Itapetinga

Categoria	Professores Permanentes	Professores Colaboradores
Quantidade	43	6

Fonte: site institucional da UESB. Disponível em: < <http://www2.uesb.br/proreitorias/ppg/estrutura/>>. Acesso em 03 out 2020.

Considerando os docentes credenciados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB dos três *campi*, tanto os permanentes (358) quanto os colaboradores (23), totalizando 381 professores, optamos por não estabelecer critérios de inclusão e exclusão para seleção dos sujeitos. Primeiro, pelo contexto pandêmico já citado. Além disso, entendemos que, se definíssemos critérios restritores, limitaríamos ainda mais os resultados de pesquisa. Essa escolha se justifica, também, pelo fato de essa amplitude ter possibilitado a colheita de informações de docentes/pesquisadores das diversas áreas do conhecimento, com tempos distintos de credenciamento aos programas, com idades diversas etc.

Pontuamos que as informações preliminares mencionadas acerca dos docentes, foram colhidas de seus respectivos currículos Lattes, disponíveis nos sites de cada programa ao qual são credenciados. Além disso, foi consultado o banco de dados disponíveis pelo Suporte Estatístico do CNPq e nos reportamos às limitadas informações disponibilizadas pela equipe da Pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação (PPG) da UESB.

2.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE INFORMAÇÃO

O instrumento utilizado para captação de dados empíricos e de informações para alcance dos objetivos da pesquisa constituiu-se de

entrevista semiestruturada, com 29 questões, sendo a maioria aberta. O roteiro da entrevista (Apêndice A) teve como finalidade compreender a percepção dos professores, sujeitos da pesquisa, acerca das condições de trabalho nas quais realizam as suas funções laborais (dentro e fora da instituição). As entrevistas foram realizadas individualmente, por meio de respostas escritas. O período de coleta dos dados empíricos e informações ocorreu entre os meses de janeiro, fevereiro e março de 2021.

A entrevista se apresenta como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, na pesquisa em educação, segundo Ludke e André (1986), pois possibilita uma maior interação entre o entrevistador e o entrevistado, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre eles, sobretudo nas entrevistas não totalmente estruturadas, visto que, nelas, não existe imposição de uma ordem rígida de questões e “[...] o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que, no fundo, são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulos e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 33-34).

Para os mesmos autores, “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 34).

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 38).

Desse modo, tendo em vista as várias intercorrências e desafios em se realizar uma pesquisa dessa natureza no contexto de pandemia, sobretudo no que diz respeito à utilização de instrumentos que requerem maior contato com os sujeitos ou que necessitam de maior tempo dispendido

para a sua concretização, a exemplo das entrevistas e da observação participante, foi necessário replanejar a nossa metodologia.

Assim, ao se retomar os objetivos da pesquisa, no Quadro 1, apresentamos a proposta inicial da metodologia que seria utilizada e, sem seguida, o que foi possível de realizar frente às dificuldades já mencionadas.

Quadro 1: Proposta inicial da relação entre os objetivos específicos e a metodologia proposta

(continua)

Objetivos Específicos	Metodologia
OE1 Identificar o perfil profissional dos professores vinculados aos programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> da UESB	Questionário direcionado a todos os docentes/pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação da UESB. + Entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores/pesquisadores selecionados a partir de alguns critérios de seleção.
OE2 Averiguar se as condições de trabalho dos professores de pós-graduação da UESB estão de acordo com o que é necessário à sua atuação, à legislação e aos regulamentos oficiais	Observação pessoal acerca da atuação das condições relacionadas à estrutura, à dinâmica de trabalho dos sujeitos etc + Questionário direcionado a todos os docentes/pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação da UESB. + Entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores/pesquisadores selecionados a partir de alguns critérios de seleção. + Análise documental: registros, documentos oficiais e legislações que tratam ou se relacionam com as condições de trabalho docente. + Análise de conteúdo Bardin (2011) e Minayo (2000).

(conclusão)

Objetivos Específicos	Metodologia
OE3 Verificar com os professores compreendem o seu trabalho e as condições para que este ocorra	Questionário direcionado a todos os docentes/pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação da UESB. + Entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores/pesquisadores selecionados a partir de alguns critérios de seleção. + Análise de conteúdo Bardin (2001) e Minayo (2000).
OE4 Compreender a relação entre a precarização das condições dos docentes da Instituição com intensificação, produtivismo acadêmico e avaliação	Questionário direcionado a todos os docentes/pesquisadores vinculados aos programas de pós-graduação da UESB. + Entrevistas semiestruturadas direcionadas a professores/pesquisadores selecionados a partir de alguns critérios de seleção. + Análise de conteúdo Bardin (2011) e Minayo (2000).

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Nesse sentido, para se alcançar os objetivos reiterados no Quadro 1, foi realizada apenas a entrevista, mas descartados os critérios de inclusão e exclusão, conforme já tratado neste capítulo, e a análise documental. Ficamos impedidos de utilizar os outros instrumentos pretendidos: a observação por conta das restrições dos órgãos competentes para contenção do vírus, além do encerramento temporário das atividades na instituição; o questionário foi descartado, porque, considerando o objetivo geral da pesquisa, compreendemos que a entrevista, por possibilitar respostas mais abrangentes e subjetivas, tornaram a investigação mais interessante.

Com relação a estruturação da entrevista, os blocos que a compõem foram organizados da seguinte maneira: têm-se, no Bloco A, ao atendimento do objetivo específico 1, perguntas montadas no sentido de identificar o perfil sócio-demográfico, ocupacional e doméstico dos/as professores/as, como aquelas que se referem à identificação (idade, gênero, formação, situação conjugal, número de filhos...).

No Bloco B, são desenvolvidas questões que nos permitem compreender se as condições de trabalho dos professores de pós-graduação da UESB estão de acordo com o que é necessário à sua atuação, à legislação e aos regulamentos oficiais, desde aspectos mais gerais e concretas, a exemplo da carga horária cumprida ou ultrapassada, infraestrutura do ambiente de trabalho, apoio à pesquisa e apoio administrativo, a fatores mais complexos e subjetivos, como o adoecimento laboral, sobrecarga, sofrimento etc.

O Bloco C foi construído com indagações no sentido de analisar a compreensão que os professores possuem acerca de seu trabalho e das condições para que ele ocorra. Levamos em conta questões sobre as implicações de seu trabalho sobre a sua vida profissional e pessoal; em que medida a precarização gera prejuízos à sua saúde etc.

Por fim, o Bloco D, para responder o objetivo específico 4, são elaboradas questões com o objetivo de verificar a relação, a partir do olhar dos entrevistados, entre a precarização das condições de trabalho dos docentes com o processo de intensificação da rotina e da carga de trabalho, com o incentivo à cultura do produtivismo acadêmico e com os diversos mecanismos de avaliação dos programas, bem como dos docentes vinculados à pós-graduação.

Além das entrevistas, foi possível e necessário realizar uma pesquisa documental. Portanto, recorreremos à legislação que trata diretamente ou indiretamente sobre o tema em voga; regimentos, regulamentos, documentos oficiais.

2.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Sobre os mecanismos utilizados para realização das informações e dados coletados, tomamos emprestado o que a análise de conteúdo dos apresenta. A escolha dessa forma de analisar conteúdos se justifica pelo fato de compreendemos ser a mais adequada para responder o problema de pesquisa aqui levantado, bem como para o melhor alcance dos objetivos pretendidos. Refere-se a um método composto por uma boa seleção de técnicas de análises voltada a investigações com um tom mais subjetivo, com questões que se afastam, em certa medida, da racionalidade, das pesquisas que centralizam questões mais precisas, mais palpáveis e concretas. Ao contrário, esta pesquisa trata de questões que permeiam o campo da subjetividade, pois centralizam aspectos como comportamentos, sentido, crenças, percepção (TRIVIÑOS, 2009). Ademais, trata-se de um método, quando bem utilizado, capaz de facilitar a compreensão e interpretação daquilo que ficou implícito na pesquisa, bem como o que é possível encontrar nas entrelinhas dos dispositivos legais. Por meio dele, os aspectos subjetivos/ideológicos de leis, normas, regulamentos, diretrizes e regimentos se tornam mais claros, possibilita uma boa apreciação, fugindo do senso comum e da análise simplória/superficial.

Ainda de acordo com Triviños (2009), a análise de conteúdo potencializa as pesquisas quando mobilizado junto com o método dialético, uma vez que se completam e possibilitam uma análise mais apurada, que gere maior complexidade ao estudo. Nesse sentido, esse instrumento ganha atribuições dialéticas e, conseqüentemente, torna a análise do conteúdo mais ampla e assertiva.

Ao se considerar que a análise de conteúdo é um importante caminho para se realizar interpretações daquilo que não está explícito no texto, de ser capaz de apoiar o pesquisador a desenvolver uma linha tênue entre o que está exposto e o que está implícito e, a partir disso, apresentar deduções, produzir efeito de conclusão, gerar significados

em um determinado contexto histórico, se percebeu como um valioso instrumento para compreender as mudanças nas condições de trabalho docente na pós-graduação da UESB as quais têm gerado precarização como consequência dos mecanismos de avaliação e controle do trabalho dos professores, da imposição do produtivismo acadêmico, que induz à competição e intensificação do trabalho. Além disso, através da associação com materialismo histórico-dialético, especificamente com a categoria de método da contradição, acreditamos ser possível realizar uma análise mais complexa.

Salientamos, desse modo, a simplicidade como é apresentada as transformações do trabalho na pós-graduação, seja no âmbito da discussão jurídica, nas reformas políticas, seja também como é tratada pelo capital e forma como essa realidade é difundida para o senso comum, enquanto, na verdade, essa falsa aparência esconde o plano destrutivo das forças produtivas e, quando analisada a partir da ciência e com os métodos já referidos, revela que a suposta amplificação do trabalho docente é fruto de um sacrifício profissional.

2.5 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Outro ponto particular das pesquisas qualitativa refere-se à maneira correta de como os dados devem ser analisados, pois, “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 45).

A parte dos dados referentes às perguntas objetivas da entrevista (minoria) foi tabulada com a ajuda do EXEL, versão 2007, de onde foi construído um pequeno banco de dados e exposta em forma de gráficos no texto.

Quanto aos dados e informações qualitativos extraídos das entrevistas semiestruturadas, com a devida permissão dos respondentes

da pesquisa, foram transcritos na íntegra, possibilitando que esses fossem analisados a partir da técnica da análise de conteúdo (MINAYO, 2000; BARDIN, 2011).

No tocante aos procedimentos para realização da análise dos dados, partimos das categorias analíticas da pesquisa, que refletem a fundamentação teórica a qual nos apoiamos para realizar a interpretação dos dados e informações empíricos. Para isso, seguimos o processo recomendado por Minayo (2000), o qual afirma que a investigação parte dos dados colhidos e cumulados para, então, o pesquisador estabelecer relação com os conceitos, com a teoria mobilizada, discutida. “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). Tomamos, portanto, emprestado o passo a passo sugerido pela autora para a análise dos dados, como segue:

1º) Ordenação dos dados – no caso desta investigação, entrevistas e documentos. Processo que vai desde a escolha do material a ser analisado, a devida organização preliminar, atendendo a critérios estabelecidos;

2º) Classificação dos dados – fase que consiste em se debruçar no material selecionado, colhido na pesquisa empírica e fundamentado no aporte teórico que orienta o investigador, buscando, por meio de leituras exaustivas e repetidas dos textos, extrair as melhores relações, para, em seguida, apreender a estrutura das ideias contidas e identificar e definir as categorias analíticas e empíricas. Na nossa experiência, fizemos uma interação entre as duas categorias de modo que conseguimos desenvolver uma lógica unificadora;

3º) Análise final – última etapa cuja função é realizar o movimento, a efetiva ligação entre a teoria e a parte empírica, entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral (MINAYO,

2000, p. 237). Para a autora, o produto final nunca é definitivo, acabado, concluído, uma vez que é fruto de uma série de elementos, incluindo, neste processo, o sujeito da pesquisa e o seu nível de conhecimento sobre o objeto estudado, bem como a sua capacidade de realizar inferência, de fazer o correto diálogo entre o empírico e o teórico e as próprias indagações, em movimento totalizador (MINAYO, 2000).

A análise de conteúdo, como instrumento de investigação do material coletado, proporciona “conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça”. “É uma busca de outras realidades através das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 43-22).

Semelhante a Minayo (2000), Bardin (2011) também propõe a análise de conteúdo a partir de algumas fases, com algumas pequenas peculiaridades consideradas por nós em nossa análise. A primeira faz consiste na pré-análise, segundo a qual se organiza o material colhido, se estabelece um concreto planejamento de trabalho, com procedimentos bem definidos, apesar de flexíveis, uma vez que as mudanças e intercorrências ao longo do processo são corriqueiras e, muitas vezes, necessárias. Geralmente, requer uma leitura dinâmica, isto é, um primeiro contato visual com os documentos que serão analisados, a formulação das hipóteses e objetivos de exploração do material, além da criação de indicadores que nortearão a interpretação, análise e criação de unidades de codificação. Na segunda fase, chamada pela autora de “etapa de exploração”, é o momento em que as unidades de codificação são selecionadas. No processo de análise de conteúdo (terceira etapa), denominada de “fase de tratamento dos resultados”, realiza-se, por parte do investigador, as devidas inferências e interpretações, em uma contínua busca de torna os resultados válidos, seguros, com uma linguagem científica e ser válidos. É necessário lembrar que a interpretação deve penetrar o superficial e alcançar o complexo, o implícito, não apenas o que está claro, explícito no material, mas ser capaz de atribuir sentido ao

que está nas entrelinhas das falas dos entrevistados e nos documentos analisados.

Na última etapa de nossas análises, foram desenvolvidos indicadores que a orientaram: interpretação, sequência e codificação dos dados. A fala os entrevistados foi codificada da seguinte forma: DO1, DO2, DO3 e, assim, sucessivamente, até o DO17, representando os 17 sujeitos, amostra da pesquisa, de modo a preservar a identidade dos participantes e de facilitar o entendimento. A interpretação dos dados e informações se deu com a finalidade de alcançar os objetivos e responder à pergunta norteadora da pesquisa.

3 A IDEOLOGIA NEOLIBERAL NO ESTADO BRASILEIRO: AS IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL E NO TRABALHO DOCENTE

Para compreendermos a relação entre a ideologia neoliberal e as reformas que vêm ocorrendo na conjuntura da educação, entendemos ser necessário apresentarmos, mesmo que brevemente, o que é liberalismo, já que são correntes de pensamento que se equivalem; mais do que isso, a primeira é um resgate dos ideais liberais, supostamente ressignificados para atender as novas demandas do capital pós-moderno.

O que fundamenta o liberalismo, como o nome já indica, é incessante busca pela liberdade individual, no contexto econômico, político, cultural/intelectual e religioso. Baseia-se na convicção substancial de que o estado, além de laico, deve ser “livre” do poder público, considerado por essa corrente como canal coercitivo e inibidor da sua própria capacidade de se desenvolver, isto é, defende a ideia de que qualquer intervenção do Estado, sobretudo no que diz respeito à liberdade econômica, deve ser impedida (ANDERSON, 1995).

3.1 FUNDAMENTOS DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL

Introduzimos a discussão sobre o neoliberalismo apresentado como base os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), segundo os quais

essa doutrina foi construída a partir de duas manifestações concorrenciais bem presentes no capitalismo liberal no âmbito da educação. A primeira manifestação relaciona-se com a necessidade de promover igualdade social por meio de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento de uma sociedade com capacidades e aptidões menos desiguais, tendo a educação como principal instrumento; e a outra manifestação trabalha na tentativa de transformar a educação em um mecanismo de atendimento às necessidades do mercado, para promoção do desenvolvimento econômico, favorecimento das elites e para formação de profissionais aptos a atuar nesse mercado.

Dessa forma, é importante salientar que, enquanto a primeira tendência teve como precursores o pensamento de Dewey (1859-1952) e o keynesianismo, de Keynes (1883-1946), que defendiam a presença do Estado como provedor do bem-estar social e da educação como direito universal, como principal caminho para o desenvolvimento de uma sociedade mais igualitária e sob a gestão e regulamentação da administração pública; a segunda tendência, obviamente contrária à outra, teve Hayek e Friedman, dentre tantos outros, os pensadores que preservavam e disseminavam a convicção, já de natureza neoliberal, de que o afastamento do Estado da gestão educacional para dar espaço à iniciativa privada era o único caminho para se alcançar desenvolvimento econômico, político e social e, para tanto, era necessário associar-se aos organismos internacionais, que ainda terão espaço de discussão neste estudo.

O neoliberalismo se montou, no mundo contemporâneo, a partir de uma adaptação dos pressupostos do liberalismo clássico e tem gerado, desde o seu surgimento, uma série de transformações, das mais diversas naturezas. Em meio ao processo de globalização econômica, essa nova ordem se solidifica no desenvolvimento e/ou de reformulações de políticas sociais e de políticas voltadas à esfera educacional.

Elucidado por Villa (2001), o neoliberalismo, pensamento de origem francesa, alemã e norte-americana, teve a sua gênese na primeira metade do século XX, com uma proposta de resgate aos ideais do

liberalismo clássico com uma recomposição frente às novas exigências do capitalismo moderno, também reconfigurado. De forma particular, trata-se de uma

[...] doutrina, desenvolvida a partir da década de 1970, que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo (VILLA, 2001, p. 209).

O pensamento neoliberal teve a sua gênese na América do Norte e na Europa, no período pós-Segunda Guerra Mundial, em um contexto de grande avanço do sistema capitalista de produção. Trata-se de um movimento ideológico/político fortemente contrário ao Estado intervencionista e de bem-estar. Destaca-se “O caminho da Servidão”, primeiro texto, escrito por Friedrich Hayek, em 1944, dentre vários, que denuncia o Estado como incapaz de gerir com maestria as suas próprias demandas, em especial no que diz respeito às responsabilidades sociais e ao bom desenvolvimento e planejamento da economia, além de condenar qualquer atuação do Estado que visa limitar os mecanismos do mercado (ANDERSON, 1995).

Apesar de as ideias neoliberais terem sido formuladas e disseminadas na década de 1940, a partir de teóricos que objetivavam disseminá-las ao mundo, as ações concretas dessa nova ordem começaram a ganhar força a partir da década de 1970, quando os receituários normativos e prescritivos surgiram e se tornaram amplamente aceitos e utilizados. Todos eles conduziam o mundo para uma realidade em que a liberdade econômica e a diminuição de regulamentações e barreiras para o engrandecimento do capital sejam pilares. Entre as décadas de 1950 e 1960, é importante pontuar, encontra-se o período em que o capitalismo alcançou um de seus momentos de mais glória na história desse modelo econômico que se perpetua até o tempo atual. Naquele contexto, então, era quase impossível frear sua força.

Por esta razão, não pareciam muito verossímeis os avisos neoliberais dos perigos que representavam qualquer regulação do mercado por parte do Estado. A polêmica contra a regulação social, no entanto, tem uma repercussão um pouco maior. Hayek e seus companheiros argumentavam que o novo igualitarismo (muito relativo, bem entendido) deste período, promovido pelo Estado de bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência, da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si –, pois disso precisavam as sociedades ocidentais. Esta mensagem permaneceu na teoria por mais ou menos 20 anos (ANDERSON, 1995, p. 2).

O fim do século XVIII e início do século XIX a Europa viveu transformações e substanciais de ordem econômica, política e social e cultural fruto do processo de industrialização e do avanço das relações capitalistas de produção. Engels (1988) analisa tal transformação como um plano de propósito muito bem planejado e capaz de promover reestruturação em larga escala e de impactos irreversíveis, sobretudo no tocante à criação de classes, ao acúmulo de capital.

Na América Latina, as primeiras implicações do pensamento neoliberal, em nível mundial, ocorreram no Chile, em 1973, por meio da ditadura comandada pelo general Pinochet. O objetivo, nesse continente, era, conforme aponta Gentili (1996), revelar a capacidade dos países latinos de se enquadrarem à nova ordem. Após o Chile, durante os anos 1980, as experiências da implementação do modelo liberal já eram uma realidade em praticamente todos os países da região; entretanto, diferente do país pioneiro, a consolidação dessa doutrina ocorreu a partir do poder democrática (voto popular). O autor salienta que, em alguns países latinos, as experiências foram tão satisfatórias, considerando o que elas propunham, que, no cenário mundial, foram vistas como um modelos a serem seguidos, pois revelavam o caminho de “[...] uma verdadeira e profunda reforma econômica, a partir da qual garantir a estabilidade monetária e política, a partir da qual garantir uma suposta governabilidade democrática” (GENTILI, 1996, p. 03).

Nesse percurso histórico, vimos, na segunda metade do século XX, passar de perspectiva meramente teórica, discutida no plano das ideias, para ações concretas, de tal modo que começou a afetar as decisões governamentais de vários países do globo, desde os mais periféricos e pobres até os desenvolvidos e, inclusive, alguns convulsionados da Europa Oriental (GENTILI, 1996).

Entendermos ser necessário, portanto, compreender, mesmo que de forma introdutória, o avanço do capitalismo, desde o seu surgimento até o presente momento. Na sua gênese, nos séculos XVII e XIX, o capitalismo, conforme analisa Mancebo (2007), se apresentava como um sistema basicamente concorrencial, cujos capitais individuais eram, em geral, regulados pelo próprio mercado, em um contexto em que o Estado era liberal, com mínimas intervenções. De forma progressiva, a concentração e centralização de capitais levaram ao surgimento da grande empresa capitalista, ao passo que abriram terreno para a criação do grande capital financeiro, dois acontecimentos de grande impacto e geradores de mudanças no caminhar do sistema. No fim do século XIX, essas novas características do capitalismo inauguraram “[...] o chamado capitalismo monopolista, no qual prevalecem mercados organizados sob a forma de oligopólios e a presença de um Estado mais intervencionista” (MANCEBO, 2007, p. 74).

O aspecto tecnológico envolvido nessa mudança – cunhado de Segunda Revolução Industrial - potencializa a própria expansão do capitalismo, acelera e aprofunda a subsunção do trabalho, o que significa perda de autonomia para o trabalhador, na medida em que as máquinas passam a ditar, até certo ponto, a estrutura e ritmo do trabalho. A organização científica do trabalho ou taylorismo e a criação da linha de montagem fordista são inovações centrais dessa segunda fase do capitalismo, que aprofundam a produção em massa, inclusive de bens de consumo duráveis, rotinizam e prescrevem em detalhes os processos de trabalho, bem como aglutinam grande número de trabalhadores nos sítios produtivos industriais. (MANCEBO, 2007, p. 74).

Mancebo (2007), fundamentada em Sguissardi (2002), retrata que o capitalismo, a partir dos anos 1970, até a atualidade, vive uma nova fase de mudanças, que se deve, especialmente, ao gradativo desprestígio dos Estados e de sua incapacidade de apresentarem reformas, planos para conter as crises, para regular a economia em um contexto de forte crescimento da ideologia neoliberal e queda do keynesianismo, do fortalecimento do sistema financeiro internacional, bem como do grande capital produtivo oligopolista globalizado. Para a autora,

[...] tais reformulações implicaram, dentre outros aspectos, a busca de equilíbrio orçamentário via redução dos gastos públicos; abertura comercial e liberalização financeira; desregulamentação dos mercados nacionais com a eliminação dos instrumentos de controle de preços, incentivos etc; em reformas do sistema de previdência e do mercado de trabalho; e privatização das empresas e dos serviços públicos (MANCEBO, 2007, p.75 apud SGUISSARDI, 2002, p. 122).

Gentili (1996), ao tratar, por meio de um olhar crítico, da forma como o neoliberalismo interfere no campo da educação, destaca que essa doutrina ganha forma a partir do alinhamento das suas perspectivas teórica e política, cujo sentido, por meio de reformas, legitimar e naturalizar uma imposição cultural, no plano econômico, político, jurídico, educacional que eleva essa nova ordem como única capaz de dar conta de responder as novas mudanças ocorridas na contemporaneidade. Para explicar como o neoliberalismo se torna um projeto grandioso e com objetivos bem definidos, audaciosos e com potencial destrutivo, Gentili (1996) recorre ao seu processo de construção hegemônica que se evidencia com a crise iniciada no fim dos anos 60 e início dos anos 70, revelando o seu caráter ideológico com potencial para difundir e tornar as reformas aceitáveis.

[...] se o neoliberalismo se transformou num verdadeiro projeto hegemônico, isto se deve ao fato de ter conseguido impor uma intensa dinâmica de mudança material e, ao mesmo tempo, uma não menos intensa dinâmica de reconstrução discursivo-ideológica

da sociedade, processo derivado da enorme força persuasiva que tiveram e estão tendo os discursos, os diagnósticos e as estratégias argumentativas, a retórica, elaborada e difundida por seus principais expoentes intelectuais (num sentido gramsciano, por seus intelectuais orgânicos) (GENTILI, 1996, p. 1).

Nesse percurso histórico, destaca-se um período é crucial para levar o capitalismo e suas implicações na política, na economia, na sociedade e na educação: a década de 90, do século passado, pois ela abraça à intensificação da globalização e é nesse cenário em que as reformas neoliberais se tornaram efetivamente propulsoras de profundas reformulações de políticas voltadas ao campo da educação. (FRIGOTTO, 2006; GENTILI, 1996; OLIVEIRA, 2003)

A fim de alargar o seu potencial destrutivo e se expandir, no fim da década de 90, do século XX, estrategicamente, representantes neoliberais de países responsáveis pelos últimos movimentos do capital, em escala mundial, promoveram um encontro em Washington, capital dos Estados Unidos da América, com grupos representativos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, do FMI e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além de representantes de países latinos. A referida convenção, de caráter fiscalizador e corretivo, promovida pelo *Institute from International Economics*, tinha como finalidade promover uma investida definitiva nessa região. Para tanto, foram revisadas as principais reformas de cunho liberal realizadas pelos países participantes, bem como discutido o melhor caminho que a América Latina deve percorrer para alcançar, segundo o olhar dos países centrais, para convergir com os interesses da política do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Burki e Perry (1998) lembram que, fruto desse encontro, foi elaborado um documento oficial, “Consenso de Washington”, cujo objetivo era impulsionar o processo de fiscalização nos países latinos; priorizar os gastos públicos, especialmente na educação e na saúde; acelerar as discussões sobre a reforma tributária no continente; incentivar a liberação financeira e comercial; promover mudanças no regime

cambial de modo a torná-lo mais competitivo; liberação dos fluxos de investimentos estrangeiros; estimular a privatização de empresas públicas; ampla desregulamentação da economia e superproteção à propriedade privada.

Apesar de levar o nome de “consenso”, verifica-se uma imposição velada de adequação aos países periféricos à nova realidade econômica e consequente aceleração do processo implementação das reformas. Afinal, essa região, mesmo sendo subdesenvolvida, é um importante mercado para comercialização da produção de países centrais.

Esses pressupostos teóricos nos conduzem ao entendimento de que, no Brasil, as reformas neoliberais, não ocorreram de forma isolada, mas altamente articuladas ao plano internacional da reestruturação do sistema capitalista ao se deparar com uma crise, pois é consequência do fortalecimento e da legitimação global dos ideais neoliberais comandadas, a priori, por vários organismos multilaterais, com destaque ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais, como é de se esperar, são geridos por países centrais onde o interesse pela reestruturação nasce e se prolifera e o principal deles são os Estados Unidos da América.

Embora esses ideais sejam comandados por países centrais, se observa uma nítida desconcentração dessas reformulações em vários outros Estados-nações em países chamados de Terceiro Mundo e, aqui, incluímos o Brasil. Essa nova versão do capitalismo se fortalece nos países periféricos a partir de rearranjos políticos e econômicos neoliberais que transformam suas relações com o mercado que, por meio da globalização da economia, gera uma nova forma de acumulação do capital.

O ajuste estrutural define-se como um conjunto de programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras. Ainda que o Banco Mundial faça uma diferença entre estabilização, ajuste estrutural e políticas de ajuste, também reconhece que o uso destes termos “é impreciso e inconsistente” (SAMOFF, 1990, p. 21 apud GENTILLI, 2000, p. 113-114).

Antunes (2006) entende que as mudanças no mundo trabalho, do ponto de vista da reestruturação produtiva, bem como no modo de representação sindical e política, ganharam forma a partir da década de 1980, nos países de capitalismo avançado.

A década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode mesmo afirmar que a classe-que-vive-do-trabalho sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua materialidade, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES 2006, p. 23)

O mascaramento da exploração dá-se mediante a ideologia do pensamento liberal, onde os processos educativos e a “ciência positivista” cumprem um papel central. Trata-se de formulações de noções, conceitos e doutrinas, como vemos a seguir, que escondem o caráter assimétrico das relações sociais entre detentores do capital e classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010. p. 07-08).

Antunes (2009) revela a face repugnante do neoliberalismo, salientando o poder o seu poder destrutivo de dominação, fruto de um processo político-ideológico fortalecido pela divisão de classes e pelo crescimento do poder da burguesia. A privatização do Estado, a retirada de garantias aos trabalhadores, são exemplos claros dessa realidade. Somam-se a eles outras implicações:

[...] a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi a expressão mais forte; a isso seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumento necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (ANTUNES, 2009, p. 33).

Para Antunes (2009), a acumulação do capital viveu seu ápice durante a implementação do modelo fordismo no modo de produção e no período em que o keynesianismo assumia um papel fundamental no cenário político, econômico e social no mundo.

Antunes (2009), ao contextualizar a crise estrutural do capitalismo, iniciada a partir dos anos 70, aponta os principais fatores que a geraram. Uma delas é a considerável queda da taxa de lucro, reflexo, dentre vários fatores, do expressivo aumento do preço da força de trabalho, alcançado no período pós-45 e, sobretudo por meio de vários embates sociais e conquistas da classe trabalhadora, nos anos 60, cujo sentido era o controle social da produção. O juntar desses fatores culminou em uma acentuada diminuição dos níveis de produtividade do capital e conseqüente redução da taxa de lucro. A decadência do modelo de acumulação de produção taylorista-fordista também se configura como um fato contribuinte para a geração da crise estrutural do capital, inclusive, visto pelo autor como elemento substancial nesse processo, pois não era capaz de explicar nem responder a intensa queda no consumo, conseqüência do desemprego estrutural que se despontava naquele contexto, sendo esta mais uma causa da crise (ANTUNES, 2009).

Somam-se a esse complexo de fatores que levaram à crise mais quatro situações, ainda segundo a Antunes (2009): 1) a crescente autonomia que a esfera financeira ganhava frente aos capitais produtivos, fase que ficou conhecida como “hegemonia das finanças” (DUMÈNIL; LÉVY, 2007) ou de “mundialização financeira” (CHESNAIS, 2006); 2) iniciou-se uma fase em que os empreendimentos, na busca por maior poder, fundiram-se, com ênfase às fusões entres empreendimentos oligopolistas e monopolistas; 3) a crise do Welfare State ou do “Estado do bem-estar social”, gerando a crise fiscal do Estado capitalista, retenção dos gastos públicos e conseqüente transferência para o capital privado; e, por fim, o elevado aumento das privatizações, as quais refletem em desregulamentação e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

O que estamos vivendo é a crise mais aguda do sistema capitalista e dentro dela a crise do trabalho emprego. E a crise é inerente à forma capital de relações sociais. Há mais de um século e meio Marx explicitou a contradição central do sistema capital responsável por crises cada vez mais profundas. Tal contradição se manifesta pela necessidade constante de desenvolver forças produtivas mediante a incorporação da ciência e a técnica no processo de produção de sorte que haja aumento de produtividade do trabalho e a negação do capital de socializar a produção (FRIGOTTO, 2010. p. 08).

Ao revelar a criação de um novo senso comum que defende, aceita e enxerga o neoliberalismo a partir de um olhar míope, uma vez que seu lado perverso é, muitas vezes, velado, o refedido autor responsabiliza a capacidade de construção de um discurso que ratifica a ideia de que a crise do capitalismo só teria seus impactos minorados e possível solução por meio de práticas reformuladas. Assim, os formadores de opinião, chamados de intelectuais neoliberais, identificaram uma arena perfeita para perpetuar a falsa verdade de que a nova ordem social só seria possível com o tangenciamento do Estado, isto é, com a sua não interferência em na economia, carimbando, assim, os princípios do livre-mercado. “Não se tratava só de elaborar receitas academicamente coerentes e rigorosas, mas, acima de tudo, de conseguir que tais fórmulas fossem aceitas, reconhecidas e válidas pela sociedade como a solução natural para antigos problemas estruturais” (GENTILI, 1996, p. 2).

As obras de Friedrich A. Hayek e Milton Friedman, dois dos mais respeitados representantes da intelligentsia neoliberal, expressa com eloquência, e por diferentes motivos, esta preocupação. Seus textos de intervenção política nos permitem observar a sagacidade desses intelectuais em reconhecer a importância política de acompanhar toda reforma econômica com uma necessária” mudança nas mentalidades, na cultura dos povos (GENTILI, 1996, p. 2).

Apoiamo-nos na concepção de Estado formulado por Gramsci, que construído a partir da ideia de classes segundo Marx (2013), que

afirma que o Estado Moderno é constituído pela divisão da burguesia e do proletariado e sustentado pela dominação dessa sobre esse. Essa dominação ocorre em virtude da conquista e manutenção do equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil,

Para Motta (2008, p. 1),

O processo de globalização da economia revelou-se no limiar da virada para o novo milênio imaneamente problemático pelas conseqüências sociais que deflagrou, principalmente, mas não exclusivamente, nos países de ‘capitalismo dependente’. O regime de acumulação do capital introduzido predominantemente a partir dos anos 70, que combina a hipertrofia financeira, ‘doutrina’ neoliberal e o novo padrão tecnológico de produção e organização do trabalho, provocou mudanças substanciais que resultaram no aumento da pobreza, do desemprego e do subemprego e na precarização do trabalho. O quadro de tensões que se constituiu nos últimos anos da década de 1990, provocado pela série de crises econômicas e pelo elevado custo social, deflagrou uma onda de movimentos sociais antiglobalizantes que se estendeu por vários países.

Setores dominantes concluíram que esse quadro de tensões colocaria em risco a coesão social e o equilíbrio internacional e que a manutenção deste tipo de regime de acumulação, na virada para o novo milênio, demandaria mecanismos de intervenção extra-econômicos. Formou-se, então, um consenso entre os intelectuais orgânicos do capital sobre a forma dogmática pela qual o FMI e o Banco Mundial impuseram a ideologia do ‘livre’ mercado aos países periféricos. E que o FMI, ao determinar que os países ‘em desenvolvimento’ abrissem seus mercados e ao provê-los de recursos para resolver suas crises de curto prazo, tornou-se parte do problema, mais do que sua solução (SCHWARTZMAN, 2004).

Na concepção de Dardot e Laval (2016), o processo de formação da sociedade contemporânea se deu paralelamente com uma série de mudanças estruturais no âmbito político, econômico e social, política e culturais capazes de abrir espaço para o surgimento e consolidação da globalização comercial e econômica e, conseqüentemente, trouxeram evidentes implicações ao mundo do trabalho e o crescimento do pensamento neoliberal.

Nesse contexto de constantes transformações, que os pressupostos do capitalismo ganharam espaço e força. Chesnais (1996) intitula esse movimento como a “mundialização do capital”. Trata-se, na verdade, conforme aponta o autor, de uma grande habilidade dos grupos oligopolistas voltados para a produção manufatureira de, estrategicamente, orientar-se, a partir de condutas próprias, livres de qualquer regulamentação do Estado, cada vez mais para a aquisição e mercado e expansão de sua atuação. Essa mesma conduta ocorre no âmbito financeiro, nas operações de arbitragem. Nas palavras de Chesnais (1996),

O mesmo vale, na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às “benesses das finanças de mercado” (CHESNAIS, 1996, p. 17).

Não é uma informação nova saber que o capitalismo, considerando a sua história, desde a sua gênese até o atual momento, sempre teve claro o seu objetivo: promover o fortalecimento e a expansão do mercado mundial, tendo como consequência uma série de transformações no âmbito econômico, político e social. Tais transformações geram crises, sobretudo, aquelas que afetam o setor financeiro, fato que deveria colocar o sistema capitalista em cheque, uma vez que ele não dá conta de explicar os vários movimentos de crises que ele mesmo se coloca. Ao contrário, ele se fortalece, pois sempre busca numa nova roupagem para se reerguer e reestruturar.

[...] Com efeito, o neoliberalismo expressa a dupla dinâmica que caracteriza todo processo de construção de hegemonia. Por um lado, trata-se de uma alternativa de poder extremamente vigorosa constituída por uma série de estratégias políticas,

econômicas e jurídicas orientadas para encontrar uma saída dominante para a crise capitalista que se inicia ao final dos anos 60 e que se manifesta claramente já nos anos 70. Por outro lado, ela expressa e sintetiza um ambicioso projeto de reforma ideológica de nossas sociedades a construção e a difusão de um novo senso comum que fornece coerência, sentido e uma pretensa legitimidade às propostas de reforma impulsionadas pelo bloco dominante (GENTILI, 1996. p. 01).

Na contramão desse pensamento neoliberal míope e errôneo, Gentili (1996) reforça que os governos neoliberais empobrecem nossos países, promovem, ao contrário do que prometem, uma gestão excludente e conseqüente desigualdade, além de expandir outras mazelas, a exemplo da discriminação racial e sexual, favorecendo às majorias (do ponto de vista da representatividade); defendem a meritocracia, a perversa e desleal competição, especialmente em países subdesenvolvidos e desestruturados como o Brasil, o que gera uma ideia coletiva de que o pódio é para os “melhores”, para os que conseguem se adaptar melhor às mudanças e se sobressair aos demais, sem considerar a realidade social e a origem de cada um. Para o referido autor:

[...] em nossas sociedades dualizadas, os “melhores” acabam sendo sempre as elites que monopolizam o poder político, econômico e cultural, e os “piores”, as grandes majorias submetidas a um aumento brutal das condições de pobreza e a uma violência repressiva que nega não apenas os direitos sociais, mas, principalmente, o mais elementar direito à vida. A resposta neoliberal é simplista e enganadora: promete mais mercado quando, na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam (GENTILI, 1996. p. 13).

Apesar da contundente crítica feita ao Estado pelos pensadores neoliberais, não se observa nenhum progresso dos países liderados por esse pensamento. Ao contrário, ocorreu e vem ocorrendo uma dilatação de todos os problemas já existentes e o surgimento de outros. Por isso,

Gentili (1996) sublinha a necessidade do enfretamento categórico e organizado contra as políticas neoliberais por parte das minorias, liderado pela ideologia de esquerda e, para tanto, deve-se haver um despertar, uma vez que a luta é o único caminho pelo qual será possível frear o inimigo.

Para os que atuamos no campo educacional, a questão é simples e iniludível: logo após o dilúvio neoliberal as nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica (embora também o seja), serão piores porque serão mais excludentes. Os neoliberais estão tendo um grande êxito em impor seus argumentos como verdades que se derivam da natureza dos fatos. Desarticular a aparentemente inquestionável nacionalidade natural do discurso neoliberal constitui apenas um dos desafios que temos pela frente. (GENTILI, 1996. p. 13-14).

O universo do trabalho sofreu fortes transformações na década de 1980 que geraram mudanças substanciais na classe-que-vive-do-trabalho. O trabalhador foi, então, tendo o sendo trabalho ressignificado para enquadrar-se aos objetivos do mundo capitalista contemporâneo. A desproletarização do trabalho industrial fabril foi gradativamente perdendo forças com a expressiva diminuição da classe operária industrial tradicional para dar espaço a uma forma de categoria de trabalho, o temporário, parcial, terceirizado e, conseqüentemente, precário. Paralelo a isso, houve um considerável aumento da inserção das mulheres em campos de trabalhado, antes, destinados aos homens (ANTUNES, 2006). Dessa forma, há um alargamento da força de trabalho, conforme aponta Antunes (1995 e 1999) ao considerar que a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho seja realizando trabalho produtivo ou improdutivo seja realizando trabalho material ou imaterial. A classe trabalhadora é mais ampla do que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora esse se constitua em seu núcleo fundamental. Tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, mais polissêmica e mais multifacetada. Uma conformação que só pode ser apreendida se partirmos de uma noção ampliada de trabalho.

“Cinco décadas de história teórica e quase vinte anos de experiência no exercício do poder permitem-nos identificar mais regularidades que, para além das especificidades locais, contribuem para a definição da natureza e do caráter dos programas de ajuste neoliberal num sentido global” (GENTILI, 1996, p. 03).

3.2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS NO BRASIL

No contexto brasileiro, há anos, forças externas, poderosas e com alto potencial de destruição vêm, com a aceitação e até mesmo ajuda interna, nas políticas públicas voltadas à educação, com ênfase a de nível superior. Tomaremos como um dos marcos principais da presença de organismos internacionais no processo de reestruturação do campo educacional no Brasil, na década de 60 do século XX, especialmente, a partir do Golpe Militar de 1964, com a intensa investida da *Agency for International Development* (USAID). Esta instituição estadunidense, em plena Guerra-Fria, estabeleceu uma série de acordos com o Brasil, sendo essa a principal financiadora deste país. A relação estabelecida se notabilizou pela assistência de cooperação financeira e total assistência técnica em troca de uma reorganização do sistema brasileiro de educação, firmada, sobretudo, com o MEC.

Por meio da assistência técnica fornecida, os técnicos da USAID, obviamente, a favor do capital humano e da pedagogia tecnicista, apontavam uma série de medidas para que a remodelação do ensino superior se tornasse uma verdade, o quanto antes. Para tanto, segundo o olhar desses profissionais, altamente iluminados pelos ideais neoliberais, valorizavam a racionalização das estruturas administrativas com a justificativa de que, somente por essa via, seria possível a redução da ociosidade e dos diversos outros entraves que o sistema apresentava. Além disso, mostravam o quão necessário era valorizar as carreiras técnicas.

A reforma universitária não ocorreu por mero acaso ou coincidência; ao contrário, tinha suas raízes bem firmadas e manteve e ainda se

mantém fiel aos seus objetivos norteadores: tornar a universidade e, bem como a sua gestão, mais eficiente, eficaz, racional, além de incentivar a cultura do produtivismo no ensino superior, transformando, assim, o campo universitário em uma espécie de indústria do conhecimento. As recomendações da “grande cooperadora”, USAID, que não se limitavam ao ensino superior, apesar de centralizá-lo, se materializou, no primeiro momento, por intermédio do Relatório Atcon⁴. Elas eram claras quanto à necessidade de disciplinar a vida acadêmica nacional, além de implementar uma forte hierarquização, comandos rígidos, controle e autoridade, reprimindo qualquer tipo de protesto e contraposição aos seus princípios.

Outros pontos de discussão sobre Relatório Atcon são necessários destacar. Ele prioriza a racionalização total das atividades universitárias, além de incentivar um grande reajuste dos objetivos da universidade voltados ao modelo empresarial de gestão, cominando a lógica da privatização do ensino e do processo de ensino-aprendizagem.

Embora o referido relatório seja tomado aqui como marco material da incisiva reforma neoliberal no ensino superior do Brasil, inclusive, muitas de suas recomendações foram introduzidas no texto da reforma universitária de 1968 (Lei 5.540), antes da parceria com a USAID, já existiam, no país, fortes movimentos elitizados a favor da “modernização” da universidade, conforme aponta Germano (1994). Para o autor, faltava apenas um apoio internacional mais marcante para se concretizar os interesses da burguesia brasileira em todos os âmbitos, com destaque à educação. Em suas palavras:

[...] não é sensato pensar - conforme a regra corrente no movimento estudantil da época e presente em textos de muitos analistas da política educacional brasileira - que a reforma universitária de 1968 tenha se traduzido numa incorporação pura e simples das recomendações de Atcon e numa imposição da Usaid através

⁴ O referido relatório foi elabora por Rudolf Atcon, americano, membro da Agency International Development (AID). Atcon, ao estudar a universidade brasileira, esboçou algumas “recomendações” para orientar a implantação de uma nova estrutura universitária baseada no modelo empresarial, objetivando rendimento e eficiência e a construção de um suporte institucional para a execução de decisões militares em direção ao propalado do Brasil Grande, injetada pelos interesses estrangeiros nos discursos governamentais (BOSCHETTI, 2007).

dos seus grupos de assessores que trabalharam junto ao MEC. É preciso relativizar a influência de tais assessores, tendo em vista o movimento interno em favor da modernização da universidade existente desde fins da década de 40 (GERMANO, 1994, p. 117).

As recomendações foram direcionadas incisivamente ao ensino superior, local onde elas encontraram espaço, terreno fértil e se proliferaram, apesar de terem gerado também diversas e sérias implicações a outros espaços e outros níveis de ensino.

Ao retomar a discussão acerca do Golpe Militar de 1964, dando início ao ditatorial regime que perdurou durante 21 anos, é válido recordar os desastres sociais provocados por esse período que ainda tem sua nítida marca até os presentes dias. Com a fantasiosa justificativa de que o seu compromisso era afastar o Brasil das ameaças externas, os militares, com o apoio dos Estados Unidos da América, sob a égide de refutar coercivamente qualquer movimento, pensamento e pessoas que se apresentam contrários à força maior, ameaçaram, torturaram e mataram pessoas.

Para cravar no seio do Brasil a legitimação, garantindo o controle social e político, o poder ideológico imposto e dar espaço para o florescer dos interesses do poderoso capital nacional e internacional, o regime militar fez o possível e o improvável para concretizar esse ideal. Por razões lógicas e altamente estratégicas, o poder militar voltou o seu olhar para a esfera educacional, quer para transformar a educação em um instrumento ideológico parceiro e colaborador do regime, quer para dar início ao processo de mercantilização desse campo.

Ainda em, 1964, em um contexto de golpe de estado, com a reconfiguração das leis trabalhistas, as quais, embora trouxeram sutis benefícios à classe trabalhadora, ratificaram, de forma contundente, a exploração do trabalho e consequente intensificação das disputas de classes. Nessa época, a princípio, as reformas ocorreram em alguns setores da economia, com destaque à agricultura e, naquele momento, um setor que se despontava no Brasil, a indústria (FILGUEIRAS, 2001).

Dessa forma, é possível entender que a acumulação de capital no Brasil se montou a partir da desvalorização da força de trabalho, uma vez que a nova legislação objetivava igualar o preço da força de trabalho. Assim, funcionários qualificados, semiquilificados, os que não tinham nenhuma qualificação e os que se encontravam desempregados eram tratados de forma homogênea, sem distinção. Era oportuno ao capital igualar a força de trabalho, reduzindo do que incrementando de modo que todos, ao invés de ser enquadrados o que se chamaria de setor informal na década de 1970, se tornaram, na verdade, peças rendidas à economia capitalista (FILGUEIRAS, 2001).

Entretanto, de forma concreta, o neoliberalismo, no Brasil, último país na América Latina a implementar essa ideologia, se montou tardiamente em função da dificuldade do país em se estruturar para ser capaz de promover as reformas necessárias, além da expressiva força de luta dos trabalhadores que conseguiram se articular para promoção de eventos, na década de 1980, contra as propostas reformistas, sobretudo na “constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), na criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do Partido dos Trabalhadores (PT) e na realização de cinco greves gerais entre 1983 e 1989” (FILGUEIRAS, 2001; FILGUEIRAS, 2006. p. 181).

No entanto, a mobilização política dos trabalhadores, ultrapassando os limites do economicismo –cuja expressão maior foi a construção de um partido político de massa–, ao ameaçar o poder das classes dominantes, porém não conseguindo tornar hegemônico seu projeto nacional, democrático e popular, acabou possibilitando, em determinado momento (a partir da eleição de Fernando Collor em 1989), à unificação das diversas frações do capital em torno do projeto neoliberal, mesmo com idas e vindas, contradições e disputas internas, em virtude do temor das mesmas de perderem o controle político da sociedade (FILGUEIRAS, 2006. p. 181).

No caso brasileiro, é observada uma glorificação acentuada do mercado no contexto da ditadura militar e um posterior período de

dilaceração do Estado com Sarney e o seu suposto governo democrático, na década de 1980. Nesta época, o Brasil vivenciou o ápice do desgoverno, uma completa disfunção das suas obrigações, levando o brasileiro, ainda marcado pela ditadura, a acreditar na incapacidade do Estado de promover o bem-estar prometido e assegurado, fato que abriu grande brecha para a difusão das políticas neoliberais. Antunes (2005) destaca, além do mau uso da máquina pública, a péssima gestão dos recursos financeiros e a inércia do poder público na elaboração de políticas públicas que garantissem o contentamento da população como elementos que balizaram o poder da burguesia, que começou a se levantar contra qualquer iniciativa social ou ação do governo a favor políticas sociais e se empenhou ainda mais para implementar efetivamente o neoliberalismo no Brasil.

Antunes (2005) refere-se a esse momento como período de “desertificação neoliberal”, ao se verificar o grande retrocesso vivido pelo Brasil, com destaque à privatização em massa de empresas públicas, ao aumento considerável do desemprego, da fome e da miséria, desvalorização salarial, gradativo processo de desindustrialização de um país recém “industrializado”, inclinação aos interesses do capital internacional e enfraquecimento da autonomia política e econômica nacional e, de forma mais geral, iniciou-se, assim, uma intensa crise no mundo do trabalho, com direito à superexploração da mão de obra salariada e desalento de movimentos sociais de cunho político e social.

Nesse sentido, os autores acima citados, atribuem ao descrédito do governo e a sua má imagem frente as suas ações equivocadas, muito mais do que os aspectos mais gerais, como a inflação ou ao sistema de governo, como ocorreu na maioria dos países latino-americanos, a aceitação pacífica das medidas neoliberais por parte da massa populacional (ANTUNES, 2005).

Nesse sentido, o Brasil se encaminhava para o desenvolvimento do capitalismo que desmoraliza e desqualifica o trabalhador, que gera precarização, intensificação, desregulamentação e flexibilização das relações de trabalho, além de promover aguda tensão nessas relações.

3.3 IMPLICAÇÕES DAS REFORMAS NEOLIBERAIS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

A recente história da educação brasileira é marcada por uma visível descontinuidade das políticas públicas voltadas a esse campo a partir das reformulações provocadas pelos pressupostos neoliberais. Para Mello (1999), a direção tomada pela educação, após esse movimento estratégico, alimenta os interesses do capital, em um contínuo processo de acumulação de riquezas. Para tanto, imprime-se uma nova ideia de qualidade educacional, defendida por diferentes setores empresariais e governamentais, de que o bom, nesse campo, é alcançado quando há uma rigorosa adequação do sistema de educação às diretrizes de organismos multilaterais.

A demarcação desses organismos internacionais no campo educacional, iniciada nos anos de 1990, conforme salientam Frigotto e Ciavatta (2003), é registrada por uma série de eventos, elaboração de uma vasta produção de documentos oficiais e por seu grande poder destrutor. Os autores acham importante destacar o fato de que essas organizações inclinam seus interesses pela educação em um contexto de grande reprodução da ideia de que o mercado tudo pode.

Na esfera mundial, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi o evento inaugural do ardiloso projeto mundial de reformulações no campo educacional. A princípio, financiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, esses eventos, nos anos seguintes, foram se tornando mais periódicos e, assim, várias outras organizações, em nome do capital, se juntaram ao plano.

Como instrumento legal que dispõe sobre as condições de trabalho e que determina a valorização profissional do ensino, temos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Mas esse processo conduz, também, a uma tendência de acumulação, concentração e centralização de capital na mão de cada vez menos grupos, gerando conflitos de interesses entre capitalistas, nações e regiões. A promessa do pensamento liberal do capitalismo nascente de que a liberdade do mercado levaria tendencialmente a um equilíbrio teve um resultado inverso. Guerras, revoltas, lutas marcam a história do sistema capitalista. (FRIGOTTO, 2010. p. 09),

Ao compreender o sentido da doutrina neoliberal, é possível, então, analisar como ela se relaciona à educação. Para Gentili (1996), o neoliberalismo enxerga a política educacional como ineficiente e ineficaz, tanto pelo olhar da quantidade, da sua universalização e extensão e nos faz refletir sobre essa questão a partir do questionamento sobre como os neoliberais tratam essa crise, a quem eles atribuem à responsabilidade dela existir, quais as principais táticas/projetos para sair dessa situação e quem eles apresentam como canais de consulta para sair da crise.

Gentili (1996) ressalta que a educação, sob o controle do Estado Neoliberal, carece de investimentos. Observa-se um repasse de verbas insuficiente, fato que limita o poder da educação de promover transformação, que retira das instituições de ensino a autonomia pedagógica, que tenta mecanizar a atividade do docente. Soma-se a isso a evidente centralização e descentralização, “[...] duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais” (GENTILI, 1996. p. 8).

A falácia dos neoliberais, em defesa da eficiência e da eficácia acima de tudo e de todos, aponta a incapacidade do Estado como interventor, sobretudo no desenvolvimento de políticas sociais efetivas. Esse discurso, segundo a perspectiva de Gentili (2001), reforça, equivocadamente, o despreparo do Poder Público em promover e garantir a democratização da educação por meio do acesso das massas às instituições de educação e paralelamente garantir qualidade no ensino.

Como se observa, o conceito de qualidade máxima, segundo as bases do neoliberalismo, passou a fazer parte da realidade do campo

educacional. No ensino superior público, essa realidade, em termos práticos, reflete na tentativa de transformação da universidade em uma espécie de mercado do conhecimento, com enfoque nos aspectos quantitativos, pois, afinal, o que valem agora são os índices, os números, como já vistas, a eficiência e a eficácia. Para garantir o cumprimento dessa nova configuração dessas instituições, são implementados os vários e cruéis modelos de avaliação, com metas, objetivos e sanções para quem não se adequar, promovendo disputas e uma atmosfera de competitividade.

São inúmeras as formas encontradas para alinhar a universidade no eixo das reformas neoliberais. A acreditação, por exemplo, é uma das práticas, previstas legalmente, de introduzidas para o alcance dessa finalidade. De acordo com Dias Sobrinho (2008, p. 818),

[...] seu principal objetivo consiste em um controle legal-burocrático-formal da qualidade. Esse processo de garantia de qualidade culmina em um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados alcançados por uma instituição, curso ou programa, com base em critérios e padrões externa e previamente estabelecidos.

Como tendência geral, se observa que, quando a avaliação e o conceito de qualidade estão determinados pelos especialistas externos e as autoridades governamentais, em geral, se limitam a controlar, medir certificar e regular, em detrimento dos processos participativos e formativos de reflexão e debates da comunidade acadêmica e científica, com prejuízo, portanto, ao exercício da autonomia universitária. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 819).

Essa constante busca pela duvidosa qualidade e pelo efficientismo é traduzida em uma rigorosa mudança no cotidiano do trabalho do docente e pesquisador, que se veem condicionados a fazerem parte de um processo de busca pelos maiores índices e, no anseio de ser bem avaliado, se torna, ainda que, em alguns contextos, inconscientemente, uma extensão do projeto arquitetado pela força neoliberal. Nas palavras de Dias Sobrinho (2008, p. 822), esses educadores

[...] mais e mais vão perdendo sua autoridade científica, pedagógica e política, se deterioram as condições e o valor da profissão docente universitária, uma vez que já não são os professores e pesquisadores quem define os currículos, as metodologias, os objetivos educacionais, as prioridades de investigação, pois o conceito e o controle de qualidade vêm impostos e promovidos por atores exteriores ao cotidiano das instituições educativas. Assim, a autonomia universitária tende a se deslocar das instituições para os órgãos de controle e gestão dos sistemas educacionais.

É necessário pontuar, contudo, que os mecanismos de qualidade, controle e as medidas corretivas, a creditação e a avaliação, brevemente discutidos aqui, são importantes para o bom desempenho de qualquer organização, não seria diferente em uma universidade pública, pois é, inclusive, o que fundamenta uma instituição dessa natureza é a garantia do oferecimento de um ensino de qualidade, bem como do desenvolvimento de pesquisa e extensão atendendo também aos critérios de qualidade. Chamamos a atenção, portanto, para o fato de que, quando esse modelo de gestão abre espaço para a criação de regras rígidas diminui o espaço para o diálogo, para a contraposição. Além disso, a reflexão, os aspectos subjetivos, em geral, importantes, inclusive, para discutir esses próprios mecanismos, são sucumbidos.

A reflexão proposta por Dias Sobrinho (2008, p. 823) ratifica as várias limitações dessa busca incessante pelos padrões de qualidade, ao afirmar que eles não consideram as especificidades de cada instituição, não levam em conta também as demandas de cada cidade e estados, pois são “universalizáveis e igualmente aplicáveis a todas as áreas de conhecimento e setores de atividades profissionais”; retiram da universidade a sua autonomia, limitam a sua capacidade de inovação e criatividade. Desconsideram particularidades das várias ciências e campos do conhecimento, uma vez que são usadas a mesma métrica e os mesmos mecanismos de avaliação. Outros questionamentos importantes sobre os mecanismos de avaliação são realizados pelo autor, em suas palavras

[...] a formação e os conhecimentos têm pertinência, relevância social, contribuem para o fortalecimento da cidadania, do desenvolvimento humano sustentável, da equidade, da cultura de paz, consolidação da democracia, maior inclusão?; quais as contribuições da instituição educativa para a ampliação do acesso e permanência de estudantes procedentes de setores sociais tradicionalmente postergados?; como os graduados se integram à sociedade e ao mundo do trabalho?; a instituição se insere na comunidade científica internacional e contribui para facilitar os intercâmbios de estudantes e pesquisadores?; quais são os graus de liberdade acadêmica e autonomia da instituição frente aos processos de avaliação externa?; a avaliação de corte técnico-burocrático-formal, comumente praticada, está induzindo processos de meta-avaliação? as avaliações praticadas por instâncias do governo contribuem para o fortalecimento das políticas de democratização da educação superior com mais justiça social e valorização da educação como bem público e direito social? (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 823).

Um reflexo bastante vivo das políticas mercantilistas no interior das instituições do ensino superior é o chamado produtivismo acadêmico. Seu objetivo, conforme é denotado pelo seu nome, reforça os aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos na educação, tornando-a como uma espécie de mercadoria, não como uma garantia social. Essa nova realidade é impulsionada pelas reformas nas legislações educacionais que passaram a tratar a educação com a mesma lógica que tratam um produto de valor comercial. Atualmente, a exigência por produção, com foco na quantidade, passou a fazer parte da vida dos docentes, pois, nos processos de avaliação, predominam o enfoque na produção a larga escala e em pouco tempo.

Surgido nos Estados Unidos da América em meados de 1950, conhecido como “*publish or perish*”, traduzido para o português como “publicar ou perecer”, o produtivismo acadêmico se traduzia em uma espécie de regulamento voltado aos professores pesquisadores que deveriam atender a todas as demandas e exigências dos vários órgãos regulatórios, com foco nos aspectos quantitativos. Os que não

conseguissem se enquadrar, tinham as suas carreiras comprometidas (BIANCHETTI; ZUIN, 2015). No Brasil, as exigências do sistema de avaliação dos programas de pós-graduação realizadas pela CAPES se configuraram como principal elemento gerador do produtivismo acadêmico, tendo critérios quantitativos de controle da produção acadêmica. Assim, os docentes pesquisadores sentem a necessidade de assumir uma maior carga de trabalho para dedicar-se, além de todas as atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão e, geralmente, à gestão, também à produção científica em curto tempo.

Nessa mesma direção, destacamos a discussão que Barroso (2005) incita ao afirmar que as reformulações neoliberais nas políticas educacionais brasileiras ganhou espaço anos 1980, quando se iniciou o processo de substituição dos modos de regulação no sistema de educação, cujo objetivo era fortalecer as entidades privadas e, conseqüentemente, enfraquecimento do poder público. Esse movimento, chamado pelo autor de “quase-mercados educacionais”, é uma tendência mundial da evolução do neoliberalismo e instaura-se, como já abordado neste texto, a partir do tratamento equivocado dado à educação, considerando-a pela ótica do mercado, em uma espécie de prestação de serviço educativo.

3.4 AVALIAÇÕES

Os mecanismos de avaliação, alinhados aos ideais neoliberais, se tornaram legítimos na medida em que foram se mostrando eficazes pelos organismos internacionais, como reformadores empresariais e por organizações destinadas a executar reformulações no setor público, incluso o campo educacional.

No entendimento de Mancebo e Rocha (2002), os processos de avaliação, amplamente utilizados no ensino superior, embora seja usada como elemento para o desenvolvimento de projetos relacionados à suposta melhoria da educação, é de compreensão consensual que eles objetivam, acima de tudo, mecanizar e mercantilizar a educação, trazendo para esse campo um sentido semelhante a do mercado e, assim, comprometendo

demasiadamente o trabalho docente. Além disso, as autoras consideram os novos métodos de avaliação como recursos que têm acarretado em uma série de problemas do ponto de vista dos efeitos de subjetivação que eles provocam entre os profissionais da educação.

Na realidade brasileira, os métodos avaliativos ganham contornos nocivos para a educação. Articuladas às políticas internacionais e aos interesses do capital, as avaliações em larga escala assumem o seu caráter controlador e opressor, pois imprimem a ideia de que as políticas educacionais são estratégias que visam garantir a consecução de metas quantitativas nos âmbitos nacional e internacional e, de forma específica, regular o trabalho dos gestores educacionais e dos docentes, retirando cada vez mais sua autonomia e direitos garantidos.

A partir dessas considerações iniciais, já podemos perceber possíveis implicações negativas que as referidas avaliações produzem ao sistema educacional brasileiro.

Freitas (2012) aponta os principais elementos das políticas de avaliação, segundo o seu olhar, que mais prejudicam a educação e, de forma específica, os docentes. São eles: a) a cultura da competitividade entre os profissionais da educação e entre as instituições; b) o aumento das exigências e pressão sobre o desempenho dos alunos, afinal, agora, os números é que importam; c) a preparação dos alunos para testes e avaliações específicos, que não consideram amplamente a capacidade crítica e reflexiva dos discentes; abre espaço para o desenvolvimento de estratégias que burlam as regras e os regimentos a fim de alcançar melhores resultados; d) ampliação da divisão/segregação socioeconômica nas mais diversas esferas, já que as avaliações tendem a selecionar “os melhores”, “os mais aptos” e a eliminar os que não se adequaram ao engessados mecanismos de avaliação impostos, inclusive, sem considerar a diversidade dos avaliados; e) a grande precarização da formação docente, uma vez que, nesse contexto, ela se volta quase que exclusivamente ao atendimento dos mecanismos de avaliação; esses métodos denigrem a imagem do professor e põem em risco a sua dignidade e a sua moral, uma vez que

ele se torna coibido a se ajustar a essa nova realidade. Por fim, mas não menos importante, todo esse processo leva à gradativa destruição do sistema público de ensino e consequente intimidação à própria noção de liberdade democrática tão preconizada pelo neoliberalismo.

No ensino superior, os métodos de avaliação começaram a ser colocados em prática em 1996, tanto em instituições públicas quanto nas privadas através de um exame nacional, chamado Exame Nacional de Curso (ENC-Provão). Os mecanismos de avaliação foram ratificados no governo Lula, quando, em 2003, foi instituída a Comissão Especial de Avaliação (CEA), entretanto, o seu objetivo primordial era reformular o modelo atual de avaliação aplicado pelo governo anterior, com a justificativa de que não era adequado. Para tanto, foi montada uma equipe composta por um grupo de pesquisadores da área e de representantes do Ministério da Educação (MEC), para propor modelos de avaliação condizentes com a realidade da educação brasileira.

No ano seguinte, em 2004, o ENC deu lugar ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, com a finalidade primeira de melhorar a qualidade da educação superior e expandir a sua oferta. Diferente da proposta anterior, esse sistema incorpora a discussão do aumento permanente da sua eficácia institucional, acadêmica e social, além de tratar de aspectos que vão além do ensino e das quatro paredes da sala de aula, porque admite a importância do incentivo à pesquisa e à extensão no desempenho dos alunos; entende a relação da boa gestão institucional, a adequada formação docente, as instalações e outros elementos com os resultados alcançados.

Apesar de seu caráter ainda controlador e fiscalizador, essa nova forma de avaliação começa a ganhar visibilidade e se torna indispensável como instrumento de monitoramento da qualidade na educação, a partir da sua capacidade de contemplar o desempenho dos discentes com a autoavaliação institucional, além de uma avaliação externa de especialistas, conforme orienta o Sinaes. Nessa direção, novas atribuições foram sendo inseridas ao trabalho dos gestores educacional e dos docentes. Foi somada ao cotidiano desses profissionais a responsabilidade por

resultados meramente quantitativos, seja pelo seu próprio desempenho e pelo desempenho dos alunos nos mais diversos exames, com destaque ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), em função de sua significativa importância em validar e qualificar os cursos e pela representatividade que tem no cenário nacional da educação no ensino superior.

3.5 PRODUTIVISMO

Dal Rosso (2006, p 65) discute a intensificação do trabalho fazendo uma breve alusão histórica para compreensão de como ela se manifesta na pós-modernidade. Em suas palavras:

Na história do Capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com o objetivo de resultados. A alteração da intensidade para mais aumenta os resultados do trabalho e a alteração para menos os diminui. Em síntese, quanto maior a intensidade, mais resultados são produzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo considerado. No processo de desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho constitui uma força motora do crescimento. A intensificação do trabalho como produtora de crescimento econômico contém um problema social e moral implícito da maior relevância: não se trata pura e simplesmente de formas distintas de exploração da mão de obra humana.

Cabe a consideração, mais uma vez, de que se tornou nítida a falácia capitalista evidenciando que o trabalho, incluso no campo do ensino superior, deve seguir a lógica que orienta e regula o trabalho docente, cujas bases são: eficiência, eficácia, agilidade nos processos, sobretudo o de produzir. Com tudo, o professor é afetado em sua subjetividade e acaba se tornando subserviente, enxergando e encarando o trabalho como uma obrigação inerente ao ofício do cargo, visto que não sobra tempo suficiente para o autocuidado, o lazer e às realizações pessoais que não envolvam o labor. Isso se resume nas falas dos docentes a seguir:

A maioria dos professores, no decorrer de seu processo de vivência profissional, depara-se em um contexto de contradição entre alimentar os interesses insaciáveis do modelo societal, cuja ênfase encontra-se em valorizar os aspectos materiais, a exemplo do novo formato das políticas educacionais que superestimam a meritocracia, o modelo gerencial de produção, com foco na quantidade produzida e nos resultados alcançados com seus objetivos pessoais. Trata-se de uma situação bastante conflituosa que, além de gerar mais prejuízos emocionais e na saúde física, mostra como o trabalhador, inclusive professores com maior grau de instrução, está submetido à lógica aqui discutida (ESTEVES, 1999).

A profissão docente possui particularidades não encontradas na maioria das demais, uma vez que as atividades a ela envolvidas são de grande complexidade e requer uma formação com peculiaridades encontradas apenas no exercício do magistério. Cunha (2010) enxerga que a singularidade da docência consiste na multiplicidade de saberes e conhecimentos, além da formal (extremamente importante), mas uma série de fatores subjetivos que estão para além da formação. Essa ocupação requisita “[...] uma dimensão de totalidade, que se distancia da lógica das especialidades, tão cara a muitas outras” (CUNHA, 2010, p. 83).

No Brasil, os cursos de pós-graduação têm por finalidade, dentre várias, dar continuidade à formação acadêmica de quem deseja adquirir maiores conhecimentos dentro das várias áreas existentes. Só são habilitados a cursar qualquer modalidade de pós-graduação pessoas que possuem algum diploma de graduação devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC). Dentre as categorias de cursos, têm-se os cursos de especialização ou aperfeiçoamentos (incluem os cursos designados como *Master Business Administration* (MBA), conhecidos como *lato sensu*, regulamentados por resoluções específicas e fiscalizados/monitorados pelo MEC. Já os cursos de pós-graduação, conhecidos como *stricto sensu*, (programas de mestrado e doutorado) são avaliados e regulamentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituto criado em 1952. Esse grupo de

cursos tem como objetivo maior promover e elevar o conhecimento e a competência científica, formando profissionais da educação e pesquisadores para atuarem nos vários campos de conhecimento, contribuindo, assim, para o desenvolvimento social, cultural e econômico do país. Além deles, existem os mestrados profissionalizantes, os quais, como o nome já indica, objetivam a formação de profissionais que desejam atuar no mercado de trabalho, apresentando um diferencial competitivo, pois possui a competência de alinhar as atividades de ensino com aplicações de pesquisa em sua área de atuação.

Enquanto o alunado é beneficiado com o título de cursos da modalidade *stricto sensu* por meio do conhecimento adquirido, capaz de promover a práxis pedagógica e são contemplados com habilidades e competências para atuação como docente do ensino superior, bem como no desenvolvimento da pesquisa; os docentes, por sua vez, são os provedores do conhecimento, sujeitos cruciais para que todo esse movimento ocorra.

Soares e Cunha (2010) fazem uma importante análise acerca da finalidade atual dos programas pós-graduação *stricto sensu*. De acordo com as autoras, tais programas engrandecem o desenvolvimento da pesquisa acima de tudo, em detrimento de outros componentes também fundamentais que devem andar de mãos dadas com o processo de investigação. Apontam que a promoção da ciência, por mais que seja elemento primeiro e objetivo maior em cursos de mestrado e doutorado, não é suficiente para a formação do aluno que se envereda por esse caminho em busca de se tornar um docente universitário, não exatamente um pesquisador. É indispensável, portanto, (re)pensar os formatos que os cursos têm tomado e recordar que a pesquisa não pode, em nenhuma hipótese, ser separada do ensino e, até certo ponto, da extensão, uma vez que são indissociáveis no processo de construção do conhecimento.

Sob a ótica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), que vigora até o presente momento, a formação de profissionais para atuação no magistério superior deve ocorrer, preferencialmente a

partir de programas de mestrado e doutorado, diz o Artigo 66 da referida legislação. Tal artigo dá certa liberdade aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de conduzir essa formação dentro do que acreditam ser prioridade, não existindo interferências externas consideráveis. Essa afirmação é confirmada no Artigo 65, quando afirma que a formação docente, com exceção da educação superior, deve contemplar o ensino, no mínimo, trezentas horas (BRASIL, 1996, p.72). Dessa forma, tomando como base o que consta na lei, os órgãos reguladores dos cursos de mestrado e doutorado sempre tendem a requerer dos programas produção, o que justifica a ênfase na pesquisa, apesar desses não desconsiderarem o ensino como elemento formativo.

Torna-se fácil, portanto, a compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* se organiza a partir da capacitação do aluno para o desenvolvimento da pesquisa. Cunha (2010), em seus escritos sobre a formação docente, também compreende que, no ensino superior, existem traços específicos. Nas palavras da autora,

[...] a ideia de que quem sabe fazer sabe ensinar deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem “natural” das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura, etc. Essa tradição afastou o campo da pedagogia da educação superior. O que concede prestígio, nesse nível de ensino, não tem sido os saberes da docência, mas especialmente as competências relacionadas com a pesquisa, campo onde, em geral, não se incorpora a dimensão pedagógica. Certo é que essa cultura se afirma mais fortemente em determinadas áreas acadêmicas. Mas esse fato não é suficiente para permitir afirmar a existência do valor do conhecimento pedagógico na universidade. (CUNHA, 2010, p. 84).

Ao se fazer a discussão sobre intensificação do trabalho, é necessário centralizar a ideia de que a sobrecarga de atividades e as circunstâncias sobre as quais os docentes executam a sua função ocorre, muitas vezes, pelo sacrifício do seu tempo livre para se recuperar todas as forças físicas, cognitivas e afetivas dispensadas no seu cotidiano de trabalho. Esse pensamento é confirmado por Gasparini *et. al* (2005), ao dizer que, em uma situação de trabalho intensificado, o trabalhador praticamente não tem tempo para si, para resolver questões de ordem pessoal e, frequentemente, o espaço de tempo para recuperação não é o suficiente para que ela ocorra. Assim, a prezarização se materializa em problemas de saúde que vão de quadros simples a complexos.

A Teoria do valor explica que a jornada de trabalho está para a produção da mais-valia, ou seja, o trabalhador é remunerado em função das horas trabalhadas. Pensando nessa perspectiva, as horas excedidas àquilo que é suficiente para a sobrevivência do trabalhador é apropriada pelo capitalista. Assim se organiza a lógica capitalista: há exploração da mão de obra da classe trabalhadora e, por meio dela, valorização do capital que ocorre através do trabalho. Nessa lógica, o trabalhador não recebe nenhuma remuneração do valor criado ao capital.

Existem, na concepção de Marx (1983), duas estratégias capitalistas de se apoderar do excedente, chamadas por ele de mais-valia absoluta e mais-valia relativa. A absoluta se caracteriza pela ampliação e intensificação do trabalho, fatores inerentes à subsunção conservadora e injusta do trabalho do capital. O processo produtivo leva em conta o modelo de produção capitalista, já que a organização do trabalho coletivo dos assalariados obedece à lógica e aos anseios capitalistas, cujo objetivo mais é o alcance, a todo custo, do lucro. Entretanto, ao se pensar numa perspectiva crítica e ampla, constata-se que essa subsunção do trabalho ao capital é contraditória, na medida em que se reconhece o imprescindível papel do trabalhador no processo produtivo. Logo, o capital só se valida por uma ferramenta que não é substituível por máquinas e, tampouco, é uma delas.

A mais-valia relativa, segunda maneira de extrair valor, ocorre apenas no modo de produção particularmente capitalista. Nele, a subsunção do trabalho ao capital é real. O tempo se torna um elemento crucial, na grande indústria, e a máquina-ferramenta é soberana é o que vai ditar o tempo do trabalho. Esse processo exacerba o controle sobre o trabalho e, de uma forma óbvia, sobre o trabalhador, dando existência a uma série de consequências a este, pois, nessa lógica, é exigida dos trabalhadores maior carga de trabalho em menos tempo. Em outras palavras, em determinada jornada de trabalho com a carga horária, a quantidade de produtos é aumentada, mas não há aumento da mão de obra. É dessa maneira que a mais-valia extraordinária ganha vida. No decorrer do tempo, todas as empresas capitalistas tendem a adequar o modo de produção às novas tendências, possibilitando a mais-valia ser medida relativamente (MARX, 1983).

Não diferente, Dal Rosso (2008) elenca vários fatores como causadores de intensificação do trabalho, a exemplo da alta e constante cobrança por resultados, grande pressão por produtividade, o cumprimento de metas e objetivos quase impossíveis de serem alcançados sem gerar algum transtorno ao trabalhador etc. Além disso, tornou-se comum o desenvolvimento e a aplicação de uma série de punições a quem não consegue cumprir o que é exigido, ao passo que são dadas premiações e bonificações a quem alcança. Esses são as novas ferramentas promovidas pela gestão para maior controle dos resultados dos trabalhadores.

Ao falar de princípios de gestão, é necessário o entendimento de como essa área do conhecimento tornou-se um grande e poderoso instrumento usado a favor do capital. No campo da educação pública, as novas ferramentas de gerenciamento vêm provocando substanciais mudanças, a exemplo do processo de formação, tanto dos professores quanto dos alunos; a dinâmica de trabalho dentro das organizações educacionais passou a ser dita pelo eficientismo e pela necessidade de focar na eficiência das atividades a serem desenvolvidas pelos docentes etc (HYPÓLITO, 2011). Nas palavras do autor,

[...] não é mais realizado com supervisoras cotidianamente fiscalizando o trabalho docente, mas é efetivado na escola com uma vigilância externa, via controle curricular e gerencial. Os exames padronizados, os sistemas de avaliação e os índices de desempenho regulam o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado. Os livros didáticos, os PCN, as grades de competências e outros materiais são o guia distante, mas efetivo, para orientar todas as práticas de ensino [...]. No entanto, isso não seria suficiente se não houvesse alguma estratégia para melhor avaliar o professorado. Para isso, além das reformulações curriculares nos cursos de formação, mais voltadas para a construção de currículos práticos, tem havido tentativas – até agora fracassadas – de criar provas para avaliação e certificação da docência. Por outro caminho, isso pode ser obtido via avaliação docente nos próprios sistemas, com estágios probatórios e modelos de carreira mais flexíveis, sem estabilidade, com contratação temporária (HYPÓLITO, 2011, p. 15).

Nesse sentido, o professor se transforma em mais um dos vários elementos do capital; torna-se refém da burocracia e dos protocolos. Além disso, é suprimida a sua capacidade criativa e de liberdade de escolha de como conduzir a sua própria aula e isso gera, com frequência, um esvaziamento do sentido do trabalho docente e conseqüentemente frustrações por parte dos profissionais da educação.

3.6 INTENSIFICAÇÃO

A intensificação do trabalho engloba outros elementos, a exemplo das condições de trabalho impostas ao trabalhador, o clima organizacional, ou seja, a relação estabelecida entre os trabalhadores; o processo de troca de conhecimento que ocorre entre eles no cotidiano, bem como as relações familiares grupais e societais. Todos esses aspectos, juntos, podem gerar uma série de implicações na rotina de trabalho, ora positivas, ora se desdobrando como problemas, pois é nessa complexidade em que o trabalhador desenvolve a sua atividade.

Para Dal Rosso (2008), a intensificação ocorre quando o trabalhador é submetido a uma carga de trabalho superior, mais densa do o previsto ou do que deveria suportar. Para tanto, o profissional se vê obrigado a se doar mais, a se esforçar mais, gastar mais energias do que deveria para dar conta de todo o ‘excedente de trabalho’. Usamos essa expressão para nos referir ao trabalho não esperado, não institucionalizado, ou seja, o trabalho além do que foi previamente firmado.

Um ponto importante na discussão sobre intensificação do trabalho é a necessidade de distingui-la de intensidade do trabalho. Apesar de estarem bem relacionadas, a esta é traduzida mais por uma linguagem quantitativa, referindo-se ao grau, à medida trabalhada e os vários prejuízos ao trabalhador que ocorrem durante o processo de trabalho, que pode ocorrer no âmbito da capacidade física, intelectual e afetiva. Isso nos faz entender que a intensidade é uma variável inerente a qualquer trabalho, uma vez que todos apresentam elementos que podem ser medidos, desde os desgastes corporais até os emocionais-cognitivos. A desleal luta histórica entre a classe trabalhadora e a burguesia se assenta, inclusive, no controle dessas variáveis. Enquanto aquela busca, muitas vezes sufocadamente e partir de muitos embates, reduzir a intensidade do trabalho e todas as variáveis que a envolvem; na contramão, esta, sem nenhuma comiseração, busca aumentar.

A intensificação está atrelada à perspectiva histórica em que, no processo produtivo, houve constante busca pela elevação do trabalho. Segundo Dal Rosso (2008, p. 23), a intensificação do trabalho está intimamente ligada aos [...] processos de quaisquer naturezas que resultam em um maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados”.

Ao fazer uso da economia como ramo de conhecimento para explicar como o processo de intensificação de trabalho ocorre contemporaneamente, Dal Rosso, por meio de uma revisão da literatura, aponta cinco instrumentos amplamente utilizados pela força do capital e

pelo estado como para elevar a intensidade do trabalho e afirma que, em sua concepção, são eles que devem ser considerados pelos pesquisadores que se propõem a analisar a intensificação do trabalho, conforme se observa resumidamente no Quadro 8.

Quadro 8 – Os cinco instrumentos amplamente utilizados pela força do capital e pelo estado como para elevar a intensidade do trabalho

INSTRUMENTOS	OCORRÊNCIA
Alongamento da jornada	Ocorre quando os trabalhadores são submetidos a trabalhar por mais tempo, tendo, portanto, que desprender mais força de trabalho, mais esforços e acumulando mais tarefas.
Aumento do ritmo e velocidade do trabalho	Ocorre quando se mantém ou diminui a jornada de trabalho e, ainda assim, se observa uma intensificação do trabalho, diminuindo as porosidades do trabalho e notável aumento do controle dos tempos e movimentos dos trabalhadores.
Acúmulo de mais atividades	Ocorre quando são atribuídas a trabalhadores funções e atividades exercidas por outros, havendo, portanto, mais atividades para ser realizadas por pessoas da mesma área.
A polivalência ou flexibilidade do trabalho	Trata-se de um fenômeno trazidos pelas escolas de gestão contemporâneas, baseadas no toyotismo, cuja ideia tornar o trabalhador mais dinâmico, dando a ele possibilidade de exercer multitarefas, requerendo, assim, habilidades e competências capazes de ser eficaz e eficiente, bem com flexível e polivalente, a ponto de ser um “faz de tudo”.
Organização da gestão do trabalho por resultados	Acontece quando são estabelecidas metas, muitas vezes inflexíveis, de produção, sem a devida regulamentação dos horários e tarefas definidas no processo de trabalho, acarretando na intensificação das atividades, pois a tendência é que os empregadores ou os seus encarregados organizem o processo de trabalho dos funcionários de modo a diminuir a porosidade do trabalho.

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Foi constatado, em nossa pesquisa de campo, que o trabalho docente da pós-graduação da UESB, segundo a fala dos professores, sujeitos da pesquisa, passa por um processo de intensificação, quando tomamos como parâmetro os indicadores de Dal Rosso (2008).

Identificou-se, ainda, que o sofrimento e/ou a reclamação de alguns docentes estão relacionados à falta de financiamento de pesquisa, à desvalorização do ponto de vista de não haver incentivo salarial enquanto o seu trabalho é intensificado ao se vincular aos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Nessa perspectiva, o trabalho espelha um processo de fetichização das relações sociais. Esse ocorre quando se há uma falsa ideia coletiva de que o mundo se configura como tal desde sempre, sem interferências do capital, isto é, que o funcionamento das coisas no mundo já é dado, e as pessoas assumem um papel de manter este estado, sem a consciência de que são instrumentos que alimentam o capital; sem a consciência do seu ato de produção/criação. O sentimento de preocupação ganha espaço na vida humana, enquanto o trabalho se subdivide em pequeninas operações, aparentemente soltas, mas com o propósito de que os trabalhadores/operadores contemplem todo o processo de produção.

Analisando por esse ângulo maior, se observa uma forma de especialização, em que a classe operária, em meio às suas funções repetidas continuamente, se torna mecânica, como se fosse uma extensão da própria máquina, do próprio processo de produção mecânico, cada um fazendo devidamente o seu papel para a construção do todo. As coisas são movidas como triviais e, paralelamente, se apropriam de significado somente quando são posta em relação com a sua operacionalidade. Assim, as pessoas, submersas em uma profunda preocupação, vagam-se no mundo como se fossem um conglomerado de aparelhos com real capacidade de manejar, mas desconhecendo o que é, qual o seu propósito, qual é o seu sentido.

O entendimento de Kosik (2002) corrobora a compreensão acima. Para o autor, o trabalho como preocupação e o trabalhador movido por ele, vive planejando o futuro e em uma constante busca do que ainda não é, daquilo que ainda não existe. Esse sentimento antecipação e anseio pelo que não é o conduz para um processo de avaliação do presente e reflexão sobre o futuro, tendo em vista os objetivos que pretende alcançar. O

momento atual, o tempo presente torna-se um instrumento para realizar os seus sonhos para o futuro, configurando-se, este, a principal dimensão temporal. Essa forma de pensar nos leva a compreender a complexidade da sociedade pós-contemporânea, uma vez que “[...] 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 traduz o mundo impregnado pela pseudoconcreticidade, que é a realidade captada pelo sujeito que, inserido em seu cotidiano, a representa de maneira fenomênica, ou seja, capta seus aspectos – em um primeiro momento – de forma apenas superficial, sem que sua essência seja apreendida (KOSIK, 1976).

As contribuições de Kosik (1976); (2002), embora sejam um pouco complexas na concepção do pesquisador desta pesquisa, foram cruciais para analisar as condições de trabalho docente na Pós-Graduação da UESB. Os achados de pesquisa, vindos sobretudo das entrevistas realizadas, revelaram docentes efacelados pelas diversas circunstâncias, realizando um trabalhado com um sentimento de caos e sobrecarregados de tal forma que não guiados a não gerencial com cautela a sua vida profissional/pessoal.

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).

4 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO: MAPEAMENTO DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma revisão da literatura, do tipo Estado do Conhecimento, a qual permite o mapeamento das produções científicas de um determinado tema e também de “[...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições tem sido produzidas (FERREIRA, 2002, p. 257). Sobre esse tipo de pesquisa, Bianchetti e Machado (2002, p. 26) chamam a atenção para o fato de que a má qualidade da revisão compromete todo o estudo, visto que ela tem por objetivo principal dar sustentação a todo o estudo, inclusive de revelar ao pesquisador o caminho que ele deve traçar, desde a definição do problema até a apresentação e discussão dos resultados. Para tanto, é necessário se atentar para fatores: (a) a contextualização do problema dentro da área de estudo; e (b) a análise do referencial teórico.

Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que um estado requer, além da identificação e mapeamento da produção desejada, uma análise aprofundada e exaustiva, sua devida categorização e, por fim, apresentar os seus vários enfoques e perspectivas. No presente trabalho, o foco foram as dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos.

Essas palavras iniciais justificam a necessidade da construção de um estado do conhecimento, a fim de mapear o que as produções acadêmicas apontam sobre as condições de trabalho docente.

4.1 O CAMINHO PERCORRIDO E OS DADOS ENCONTRADOS NO PERCURSO DO MAPEAMENTO DAS PESQUISAS

Os trabalhos achados se originam de quatro plataformas: no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), na Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). “Condições de Trabalho docente” foi o descritor utilizado na busca. De modo a torná-la mais refinada, no Banco de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Banco de Teses e dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), em virtude de, no primeiro momento, ter encontrado uma quantidade muito grande de trabalhos das mais diversas áreas do conhecimento, foi adotada as aspas.

No decorrer da busca, foi adotado como critério de seleção a leitura dinâmica de todos os resumos, uma vez que o autor achou insuficiente ler apenas o título para compreender a relevância dos trabalhos para seu estudo, ou seja, aqueles que apresentaram uma discussão acerca das condições trabalho docente do nível superior e/ou sobre a qualidade de vida dos mesmos profissionais. Os demais, no primeiro momento, foram agrupados em uma pasta para, futuramente, caso seja necessário, servir como fonte de consulta.

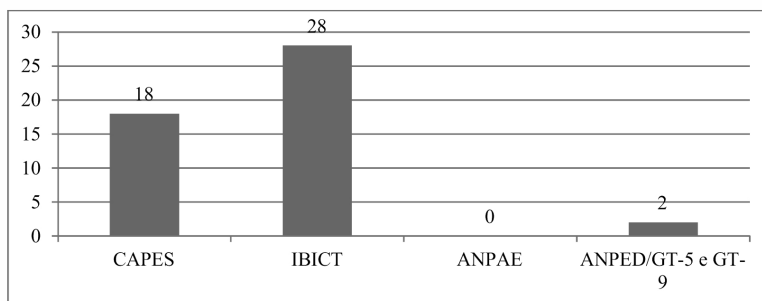
No tocante à quantidade total de trabalhos encontrada nas quatro plataformas de busca, temos o seguinte resultado: 131 trabalhos no Banco de Teses e dissertações da CAPES e 152 no Banco de Teses e dissertações do IBCT. Nenhum trabalho foi selecionado nos simpósios da ANPAE, uma vez que eles não atenderam aos requisitos estabelecidos. Na ANPED,

273 trabalhos foram encontrados, na primeira busca, totalizando 556 trabalhos, entre dissertações, teses, artigos e demais publicações em anais e simpósios. Após a leitura de todos os resumos para verificação da relação dos achados com a realidade do ensino superior, desse total, apenas 46 trabalhos se aproximaram da perspectiva trabalhada pelo autor desse ensaio, que serão utilizados como fonte para realização de sua dissertação de mestrado. Logo, os demais, 515, foram descartados.

Dos 48 trabalhos selecionados, 18 encontram-se no banco de dados da CAPES, 28 trabalhos foram selecionados após a busca na plataforma IBICT. Na plataforma da ANPED, 2 trabalhos, considerando o mesmo critério de seleção dos trabalhos, foram escolhidos, um no GT-8, outro no GT-9. Por fim, na ANPAE, nenhum trabalho foi selecionado, em função de não se relacionarem com a pesquisa de mestrado em andamento (GRÁFICO 1).

É importante pontuar que a seleção da dissertação do mestrado profissional se deu pela evidente aproximação da discussão proposta por ela com o que pretendemos pesquisar no mestrado em Educação. Além disso, é salutar perceber que os dados apontam a existência de mais dissertações do que teses que se enquadram na perspectiva do objeto de estudo delimitado em nosso trabalho.

Gráfico 1: Total de publicações nos locais de pesquisa



Fonte: Elaboração própria, 2019, com base nos dados coletados dos estudos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT, na biblioteca da ANPED e anais dos simpósios nacionais da ANPAE.

De modo a contemplar mais claramente a configuração das pesquisas sobre qualidade de vida docente e suas condições de trabalho nas plataformas pesquisadas em nível de mestrado e doutorado, no Quadro 1, os termos percentuais revelam que, das 48 pesquisas, 20 são teses, o que corresponde 41,1% dos trabalhos; 25 são dissertações de programas de mestrado acadêmico (52,1% dos trabalhos); 1 é dissertação de mestrado profissional (2,1% dos trabalhos). Todos esses encontrados nas plataformas CAPES e IBICT, através dos descritores já apresentados e 2 outros dois trabalhos achados são do banco de dados da ANPED.

Quadro 2: Trabalhos apresentados no Brasil por nível

NÍVEL	NÚMERO DE TRABALHOS	%
MESTRADO ACADÊMICO/ DISSERTAÇÃO	25	52,1
MESTRADO PROFISSIONAL/ DISSERTAÇÃO	01	2,1
DOCTORADO/TESE	20	41,1
EVENTOS/ ANPED	02	4,7
TOTAL	48	100

Fonte: Elaboração própria, 2019, baseada em dados coletados dos estudos encontrados no Banco de teses e dissertações da CAPES e IBICT, na biblioteca da ANPED e anais dos simpósios nacionais da ANPAE.

O Quadro 2 apresenta o quantitativo de teses e/ou dissertações defendidas no Brasil acerca da valorização docente por regiões.

Quadro 3: Teses e/ou dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por regiões

(continua)

REGIÃO	ESTADO	IES*	SIGLA	NÚMERO DE ESTUDOS POR IES	TOTAL POR REGIÃO	%
NORTE	AM	Universidade Federal do Amazonas	UFAM	2	2	4,6%
NORDESTE	CE	Universidade Estadual do Ceará	UECE	1	7	15,2
	BA	Universidade Federal da Bahia	UFBA	1		
	PB	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	1		
	PE	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	3		
	MA	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	1		
CENTRO-OESTE	GO	Universidade Federal de Goiás	UFG	1		2
SUL	SC	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	3	10	21,7
	PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	1		
		Universidade do Vale do Rio dos Sinos	UNISINOS	1		
	RS	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	1		
		Universidade do Vale do Taquari	UNIVATES	1		
		Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	2		
		Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	PUCRS	1		

(conclusão)

REGIÃO	ESTADO	IES*	SIGLA	NÚMERO DE ESTUDOS POR IES	TOTAL POR REGIÃO	%
SUDOESTE	MG	Universidade Federal de Viçosa	UFV	5	26	56,5
		Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	PUC Minas	1		
		Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	6		
	RJ	Universidade do Grande Rio	UGRIO	1		
		Centro Universitário Plínio Leite	UNIPLI	1		
	ES	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	1		
	SP	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade De Educação	UNICAMP	3		
		Universidade de São Paulo	USP	1		
		Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	1		
		Instituto de Assist. Médica ao Servidor Público Estadual	IAMSPE	1		
		Universidade São Francisco	USF	1		
		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	3		
		Universidade de Sorocaba	UNISO	1		
TOTAL				46	46	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de Teses e dissertações da CAPES e IBICT. Elaboração do autor.

*Instituições de ensino superior

Ao se considerar os dados apresentados no quadro acima, é possível entender que a região sudeste, com 26 trabalhos, apresenta o mais quantitativo de teses e dissertações (56,1%) com discussões que aproximam do objeto de estudo da pesquisa em andamento. Nessa região, se destacam o estado de Minas Gerais, com 12 produções, das quais 6 são publicações da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 5 da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e apenas 1 é da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) e estado de São Paulo, com 11 pesquisas, seguidos dos estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo, com 2 e 1 teses e dissertações, respectivamente.

A região Sul ficou na segunda colocação, no quesito quantidade de trabalhos, com 10 teses e/ou dissertações, representando 21,7% do total selecionado. Nessa região, o estado de Rio Grande do Sul apresenta 5 produções distribuídas em quatro instituições: 2 na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), 1 na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 1 na Universidade do Vale do Taquar (UNIVATES) e outra na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Santa Catarina apresenta 3 produções, com destaque à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 3 teses e dissertações. Ainda, o estado do Paraná apresenta 2 produções, uma oriunda da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e outra na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A região Nordeste, na terceira colocação quanto ao quantitativo de teses e/ou dissertações selecionadas, com 15,2% do total de produções, é representada pelos seguintes estados: Pernambuco, com 3 trabalhos originários da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Bahia, com 1 trabalho da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Ceará, com 1 produção da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Paraíba com 1 produção da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Maranhão, com 1 trabalho da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Da região Norte, foram selecionadas 2 dissertações, ambas do estado do Amazonas, o que representa 4,6% das pesquisas. Por fim, o Centro-Oeste é representado pela Universidade Federal de Goiás, do

estado de Goiás, com apenas uma produção. Não foram encontrados trabalhos na região Norte do Brasil.

Ainda, se tratando da origem das teses e dissertações selecionadas neste ensaio, é importante elucidar a natureza jurídica das instituições (privadas e públicas), para que compreendamos em quais as pesquisas acerca das condições de trabalho docente estão sendo mais evidenciadas. Conforme se visualiza no Quadro 4, dos 46 trabalhos achados, a maioria (71,7%) proveniente de instituições públicas de ensino superior do país e 28,3% são de instituições privadas. Esses dados podem revelar a intensidade de produções acerca da qualidade de vida docente e condições de trabalho de professores nas universidades públicas quando comparada com as IES privadas.

Quadro 4: Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por natureza jurídica das instituições de educação superior

TIPO DE IES	NÚMERO DE TESES E/OU DISSERTAÇÕES	%
PÚBLICAS	33	71,7
PRIVADAS	13	28,3
TOTAL	46	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICT. Elaboração do autor.

Objetivando detalhar a procedência das teses e dissertações achadas, o quadro 4 as organiza de modo a esclarecer quais são oriundas de universidades públicas, mantidas pelo governo estadual da unidade federativa da qual pertence, federais, além de indicar quais são de IES privadas. Diante dos dados, se constata que a maioria das produções foi realizada por pesquisadores ligados a programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado de instituições públicas federais, representado 63% (total de 29 pesquisas). Dessa quantidade, a UFMG conta com 6 produções, a UFV com 5, a UFSC 3, a UFPE com 3, a UFMA e a UFPEL com 2, cada uma e uma as seguintes instituições contam com 1 produção cada: UFES, UFSCAR, UTFPR, UFSM, UFMA,

UFBA, UFG e UFPB. As universidades estaduais públicas, representadas pelas UNICAMP, USP, UECE e IAMSPE possuem 3, 1, 1 e 1 pesquisas respectivamente, totalizando 6, (13%) das produções. Por fim, das IES de iniciativa privada, com 24% do total de teses e dissertações selecionadas, destaca-se a PUC-SP, com 3 produções e as demais (UNISINOS, UNIVATES, PUCRS, PUC-Minas UGRIO, UNIPLI, USF, UNISO), cada uma, possui 1 produção, somando 11.

Quadro 5: Teses e dissertações defendidas no Brasil sobre a valorização docente por regiões do país e natureza jurídica das instituições de educação superior

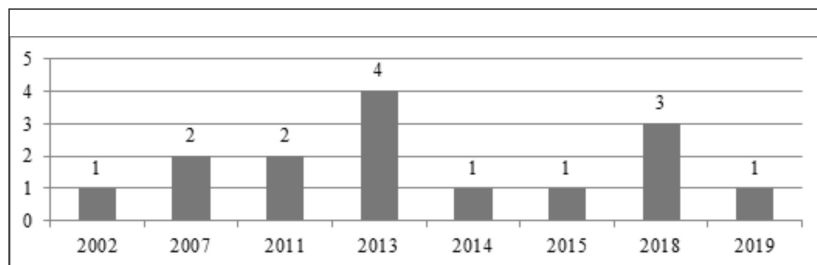
TIPO DE IES	IES	UF	NÚMERO DE TESES E/OU DISSERTAÇÕES	TOTAL	%
UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS	UFBA	BA	1	29	63
	UFPB	PB	1		
	UFPE	PE	3		
	UFAM	AM	2		
	UFMA	MA	1		
	UFG	GO	1		
	UFSC	SC	3		
	UTFPR	PR	1		
	UFSM	RS	1		
	UFPEL	RS	2		
	UFV	MG	5		
	UFMG	MG	6		
	UFES	ES	1		
	UFSCAR	SP	1		
UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS	UECE	CE	1	6	13
	UNICAMP	SP	3		
	USP	SP	1		
	IAMSPE	SP	1		
IES PRIVADAS	UNISINOS	RS	1	11	24
	UNIVATES	RS	1		
	PUCRS	RS	1		
	PUC Minas	MG	1		
	UGRIO	RJ	1		
	UNIPLI	RJ	1		
	USF	SP	1		
	PUC-SP	SP	3		
	UNISO	SP	1		
TOTAL			46	46	100

Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de teses e dissertações da CAPES e IBICIT. Elaboração do autor.

4.2 DADOS SOBRE O DESCRITOR “CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE”

No catálogo de teses e dissertações da CAPES, ao se fazer a busca com o descritor “Condições de trabalho docente”, foram encontrados 14 trabalhos, os quais apresentam a seguinte organização quanto ao ano de publicação: os anos de 2013 e de 2018, cada um, conta com 3 publicações; os anos de 2007 e 2011 possuem 2 publicações e os demais (2002, 2014, 2015 e 2019) com apenas 1 publicação (GRÁFICO 2).

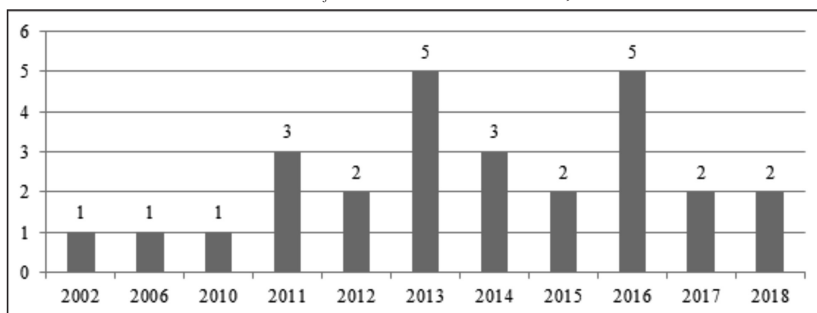
Gráfico 2: Anos das publicações de teses e dissertações com o descritor “condições de trabalho docente”, na CAPES



Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de teses e dissertações da CAPES. Elaboração do autor.

Na plataforma do IBICT, foi encontrado o maior número de trabalho através do descritor “Condições de trabalho docente”, um total de 27 teses e/ou dissertações. Os anos de publicação desses trabalhos se organizam da seguinte forma: cinco pesquisas publicadas nos anos de 2013 e 2016, três publicações nos anos de 2011 e 2014; duas nos anos de 2012, 2015, 2017 e 2018. Os demais anos (2002, 2006 e 2010) possuem apenas uma publicação.

Gráfico 3: Anos de publicações das teses e dissertações com o descritor “Condições de trabalho docente”, no IBICT



Fonte: Dados coletados dos estudos encontrados nos Bancos de teses e dissertações do IBICT. Elaboração do autor.

Ao utilizar a ferramenta de busca na biblioteca da ANPED com o mesmo descritor “condições de trabalho docente”, foram encontrados dois trabalhos, um no GT-8 e outro no GT-9, os quais atenderam ao interesse da pesquisa, em função da aproximação com o tema aqui discutido. Com relação ao ano de publicação dessas pesquisas, o do GT-8 é de 2019 e o do GT-9 é de 2018, ou seja, houve duas publicações em anos consecutivos. Além disso, é constatado que, há 1, anos não se publicam, nessa plataforma, trabalhos com a temática estudada nesta pesquisa. Não foram encontrados, conforme já foi relatado, nenhum trabalho nos anais dos simpósios nacionais da ANPAE, ao utilizar o mesmo descritor.

4.3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NO ÂMBITO DO ENSINO SUPERIOR

Do total de 46 trabalhos selecionados nas plataformas utilizadas como busca, no primeiro momento, foram analisadas 19 teses e/ou dissertações que mais se aproximam, segundo o olhar do pesquisador, do objeto de estudo de sua pesquisa de mestrado. Entretanto, a pretensão é que se realize a análise de todas as teses e/ou dissertações escolhidas, além dos dois trabalhos achados na ANPED.

O Quadro 6 organiza as 19 pesquisas, revelando o seu título, a autoria, a instituição de ensino, o nível do trabalho (dissertação ou tese) e, de forma resumida, o método adotado pelos pesquisadores.

Quadro 6: títulos de trabalho selecionados para análise

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÍVEL	MÉTODO ADOTADO
A universidade em tempo de precarização: reflexões a partir do discurso do sujeito	Maria Teresa Franco Ribeiro	UFBA	2017	Tese	Qualitativo (Análise de Discurso)
Bem-estar e condições de trabalho de professores do centro de ciências da saúde da Universidade Federal de Pernambuco	Gustavo Barreto Santos	UFPE	2013	Dissertação	Quantitativo (questionário)
Análise do estresse ocupacional em docentes da Universidade Federal de Viçosa e suas interferências na qualidade de vida e suporte familiar	Michelle Barbosa Soares,	UFV	2016		Quantitativo (questionário)
A intensificação do trabalho docente no processo de financeirização da educação superior : o caso da Kroton no Estado do Espírito Santo	Charlani Contarato Sebin	UFES	2014	Dissertação	Qualitativa (entrevistas semiestruturadas)
Qualidade de vida no trabalho sob a perspectiva de professores de ensino superior	Caroline Lúcia Cantarelli Rohde	UFMS	2012	Dissertação	Qualitativa (entrevistas semiestruturadas)
As trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes nas instituições de ensino superior privado (IESP) do extremo oeste do Paraná	Debaldo Blasius Silvano	UNISINOS	2014	Tese	Quantitativa

(continua)

(continua)

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÍVEL	MÉTODO ADOTADO
Qualidade de vida: percepção de enfermeiros docentes	Denisse Ruth Parra Giordano	USP	2016	Tese	Qualitativa fundamentado no Materialismo Histórico e Dialético
Condições de trabalho e comprometimento com a organização e com a carreira de docentes em um centro universitário privado	Anizaura Lidia Rodrigues de Souza	UFMG	2014	Tese	Qualitativa e quantitativa (questionários, entrevistas e registros em diário de campo)
O estresse como indicador de qualidade de vida em professores do curso de fisioterapia	Patrícia Harder do Nascimento Bahia	UFSC	2002	Dissertação	Quantitativa (questionário)
Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias: relações entre ambiente e saúde	Lydia Christmann Espindola Koetz	Univates	2011	Dissertação	quali-quantitativo (questionário de qualidade de vida WHOQOL-bref)
Características do estilo de vida e da qualidade de vida de professores do ensino superior público em educação física	Rudney da Silva,	UFSC	2006	Tese	Qualitativa (Entrevista semiestruturada)
Condições de trabalho docente no ensino superior na rede privada na modalidade educação a distância	Inajara de Salles Viana Neves	UFMG	2011	Tese	Qualitativa (entrevistas)
As condições de trabalho docente no ensino superior público no contexto das reformas educacionais brasileiras	Vieira, Emilia Peixoto	UNICAMP	2011	Tese	Qualitativa (entrevistas)

(continuação)

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR (A)	INSTITUIÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	NÍVEL	MÉTODO ADOTADO
A expansão da educação superior e o trabalho docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais	Paula Francisca da Silva	UFMG	2015	Dissertação	qualitativo contou com pesquisa documental, observação e entrevistas
Desvalorização das condições do trabalho docente: apontamentos iniciais do caso de professores substitutos de uma universidade pública brasileira	Maiara Lopes da Silva	UECE	2016	Dissertação	materialismo histórico-dialético
O professor colaborador iniciante do ensino superior: um estudo no estado do Paraná	Eduardo Alberto da Silva	PUC- SP	2018	Tese	(qualitativa) entrevistas seguindo um roteiro semiestruturado
Autonomia da práxis docente na universidade: condições e possibilidade	Freire, José Carlos da Silveira	UFGO	2013	Tese	Materialismo histórico e dialético dialético
Assédio Moral e Sofrimento no Trabalho de Professores Universitários em Manaus	Keila Silva	UFAM	2016	Dissertação	Pressupostos teórico-metodológicos: Psicodinâmica do Trabalho Dejouriana; pesquisa qualitativa. Método: Clínica do Trabalho e da ação
As transformações to trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas: da produção ao produtivismo na Pós-Graduação	Janaína Zildéia da Silva Paiva	UFAM	2016	Dissertação	Pesquisa Qualitativa, com entrevista como instrumento de coleta de informações

Fonte: Elaboração própria, 2019

Dos 19 trabalhos selecionados para esta análise mais aprofundada, 9 são teses e 10 são dissertações, todas do IBICT. Observou-se que, quanto ao método utilizado nas referidas pesquisas, três trabalhos mobilizam o materialismo histórico dialético, o mesmo adotado pela pesquisa de mestrado do autor deste artigo; um trabalho utiliza a Análise de Discurso; um mobiliza os pressupostos teórico-metodológicos da Psicodinâmica do Trabalho Dejouriana e, como método, a Clínica do Trabalho e da Ação; e os demais fazem uso de uma metodologia positivista com aplicação de entrevistas e/ou questionário, além de observação participante, com caráter qualitativo, quantitativo e/ou ambos no mesmo estudo.

Sobre a problemática levantada nas referidas pesquisas, Santos (2013) indaga “Qual a associação entre bem-estar no trabalho (BET) e as condições físicas e organizacionais do trabalho de docentes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Pernambuco?”. Os resultados revelaram que as condições físicas e organizacionais do trabalho docente não constituíram aspectos relevantes e capazes de interferir no bem-estar dos professores estudados. Por outro lado, o estudo mostrou existir forte associação entre a variável BET e as variáveis Transtorno Mental Comum (TMC), Apoio Social Geral, Satisfação com a Atividade e Desejo de Abandono.

Freire (2013), em seu estudo empírico, buscou evidenciar as concepções de autonomia de professores de um Curso de Pedagogia de uma universidade pública e da avaliação que estes fazem das condições e possibilidades da autonomia no trabalho docente. Os resultados mostram que, dentre as concepções de autonomia docente, há o predomínio de concepções de autonomia, como práxis moral e intelectual, expressas na ideia de “responsabilidade individual” e “posse e domínio do conhecimento científico”. Desvendou-se, ainda, que as condições e possibilidades da autonomia como práxis que visa à emancipação estão dadas pela configuração do trabalho docente na contemporaneidade, que, contraditoriamente, exige maior qualificação e envolvimento subjetivo no processo de trabalho, ao mesmo tempo em que este se torna precarizado

e intensificado, produzindo situações de conformismo e de resistência à dominação e exploração capitalista.

A busca e conquista de melhores condições de trabalho docente sugerem uma relativa independência de pensar e fazer o trabalho investigativo e pedagógico na universidade, ao mesmo tempo em que os processos de burocratização comprimem a inovação e a criatividade, dificultando que a docência seja vivida como práxis emancipatória, que põe em questão o modo de organização e funcionamento da universidade e da sociedade como um todo (FREIRE, 2013).

Sebim (2014), em sua dissertação, propôs investigar, a partir de duas instituições de ensino superior pertencentes ao grupo Kroton, no Espírito Santo, o impacto das mudanças trazidas para o trabalho docente, decorrente do processo de inserção da educação superior na Bolsa de Valores. A partir dos dados coletados, a pesquisadora chega à conclusão que, após a aquisição da Fipag e da Unilinhares pela Kroton, houve intensificação da exploração do trabalho docente e uma redução da autonomia do professor no tocante às atividades de planejamento e ensino, pelo excessivo acréscimo do trabalho; pela diversidade de disciplinas a que o professor esteve sujeito a ministrar; pelo regime de tensão que balizou a organização do trabalho (aumento das demissões); pela exclusão da participação do professor na escolha do referencial teórico e metodológico (SEBIM, 2014).

O estudo de Debaldo (2014) lançou um olhar sobre as condições de trabalho e as possibilidades dos docentes fazerem carreira em instituições de ensino superior privado no Extremo Oeste do Paraná. O intuito foi compreender as condições de trabalho e as trajetórias profissionais que os docentes percorrem em suas carreiras, além de entender as causas da rotatividade dos docentes nesses percursos. Norteou-se nas seguintes questões: o que atrai para essa profissão? Como as condições de exercício profissional impactam suas trajetórias e o trabalho acadêmico que realizam? Como as trajetórias de desenvolvimento profissional dos docentes se constituem em um lócus de carreira? Os achados mostram

que a precariedade das condições das IES estudadas para favorecer o desenvolvimento profissional almejado pelos professores, o que contribui para a rotatividade e pouco investimento na carreira. Mesmo assim, suas trajetórias explicitam avanços em relação ao crescimento profissional e pessoal, frutos muito mais de ações individuais do que de investimentos institucionais. As políticas institucionais são frágeis e pouco contemplam programas de formação continuada, responsabilizando o docente por essa condição. A precarização se manifesta pela procura de novas oportunidades de trabalho e/ou por certa acomodação às condições vivenciadas, sem ampliação de horizontes profissionais (DEBALD, 2014).

Em seus estudos, Giordano (2016) apresenta como objetivo analisar a qualidade de vida no trabalho, referida pelos enfermeiros docentes e suas trajetórias de melhoria em uma universidade pública. Como análise do processo do trabalho, identificou que o ambiente laboral é considerado bom e a forma de organização do trabalho é considerada comprometida pela extensa carga de trabalho contratada. Dentro dos fatores geradores de qualidade de vida no trabalho, destacam-se a relação com os estudantes, sentimento de satisfação pessoal, capacitação e atualização constante e em docência, atividades saudáveis, apoio econômico, infraestrutura, etc. Os principais fatores desgastantes são: falta de infraestrutura e de demais materiais didático pedagógicos para o ensino, extensão da jornada e sobrecarga de trabalho, ocupação do tempo de lazer e de outras atividades com o trabalho, tempo de deslocamentos, demandas dos estudantes, introdução docente no contexto do ensino e autocuidado, ruídos na comunicação, distribuição de carga, remuneração, etc (GIORDANO, 2016).

De Souza (2015), em sua pesquisa de doutoramento, objetivou explorar as relações entre as condições de trabalho, o comprometimento organizacional (CO) e o comprometimento com a carreira (CC) de docentes, em um centro universitário (CEU) da rede privada, no interior do estado de Minas Gerais. As condições de trabalho foram avaliadas de modo abrangente, considerando o conteúdo e o entorno do trabalho, a

partir de quatro categorias: (1) contratuais e jurídicas; (2) físicas e materiais; (3) processos e características da atividade; e (4) ambiente sociogerencial. O comprometimento organizacional foi analisado a partir do modelo tridimensional (afetivo, calculativo e normativo) e o comprometimento com a carreira, do modelo tetradimensional (afetivo, normativo, investimentos acumulados e alternativas de mudanças). As percepções dos docentes das suas condições de trabalho, de modo geral, foram positivas na categoria das condições físicas e materiais, principalmente relativa aos espaços de trabalho, e, entre os fatores do ambiente sociogerencial: infraestrutura e pressão, ambiente conflitivo, violência e discriminação social. Foram negativas as avaliações na categoria contratual e jurídica e as pontuações no fator dos processos e características da atividade – espaço de autonomia – e nos fatores do ambiente sociogerencial – participação, organização da atividade e oferta de informação de saúde. As entrevistas ressaltaram que os docentes se percebem cada vez mais exigidos em suas funções.

Os fatores afetivos de CC e de CO caracterizaram melhor os vínculos dos docentes com a sua carreira e com a sua organização. Das condições físicas e materiais, o fator aspectos psicobiológicos foi o que mais afetou o CO e o CC. Os fatores dos processos e características da atividade se mostraram bons preditores para os fatores afetivo de CO, afetivo e de investimentos acumulados de CC. O fator infraestrutura e pressão, das condições do ambiente sociogerencial, ofereceu predição direta para os fatores afetivo de CO, afetivo e de investimentos acumulados de CC. O CC afetivo moderou as relações entre as condições de trabalho e o CO afetivo (DE SOUZA, 2015).

O objetivo principal da pesquisa de Bahia (2002) foi identificar a qualidade de vida dos professores do curso de graduação de fisioterapia da Universidade Tuiuti do Paraná, considerando principalmente o estresse como identificador. Através da análise dos resultados, pôde-se verificar qual o estilo de vida destes professores em relação a vários fatores, como: nutrição, atividade física comportamento preventivo, relacionamentos e

controle de estresse. Também se observou como está a vulnerabilidade ao estresse, os sintomas de estresse mais citados, bem como o nível de estresse. Desta forma, pôde-se verificar como está o estilo de vida destes professores, que se revelam estressados. E, em seguida, sugerir recomendações necessárias para melhorar a qualidade de vida desses profissionais (BAHIA, 2002).

O estudo de Koetz (2011) teve como objetivo investigar a qualidade de vida de docentes de instituições de ensino superior comunitárias não confessionais, como mais de 40 anos de atuação e com mais de dez mil alunos no Rio Grande do Sul. Os dados coletados apontam que as médias dos escores de qualidade de vida em todos os domínios estudados são consideradas boas, sendo o domínio ambiental, em todas as análises, o apontado com a menor média.

A pesquisa de Da Silva (2006) teve como objetivo caracterizar e analisar os aspectos do estilo de vida e da qualidade de vida de professores do ensino superior público em Educação Física de Santa Catarina. Os resultados indicam, de maneira geral, que as características do estilo de vida dos sujeitos investigados apresentam comprometimentos nos aspectos relacionados ao estresse originados principalmente nas condições e relações de trabalho (DA SILVA, 2006).

Cantarelli (2012), em sua dissertação, objetivou: compreender como é percebida a qualidade de vida no trabalho sob a perspectiva dos professores de ensino superior, na área de Ciências Sociais e Humanas de uma universidade federal no interior do Rio Grande do Sul; analisar como as novas configurações do trabalho podem influenciar na qualidade de vida dos professores; conhecer o significado atribuído pelos professores à qualidade de vida no trabalho e identificar aspectos sobre QVT dos professores e relacioná-los com as condições de sua atividade profissional. Os resultados evidenciaram que vários elementos são fundamentais para a qualidade de vida no trabalho dos profissionais de ensino superior, tais como: a trajetória individual, os aspectos organizacionais das instituições e o meio social em que esses trabalhadores estão inseridos.

Além disso, evidenciou-se que os professores, trabalhando ou não com a pós-graduação, possuem a mesma percepção sobre o aumento da carga de trabalho, que ocorre, posteriormente, ao processo de pós-graduação do que na graduação, e isso parece desencadear uma reação negativa, pois entendem que o ensino está se voltando para outros fins, ou seja, na exigência de publicações para atingir a pontuação estipulada pelo Ministério da Educação. Ainda, a autora adverte que é necessário refletir sobre os aspectos que englobam a qualidade de vida no trabalho, pois há a necessidade de conscientização dos professores e da Instituição sobre o cuidado que devem ter com a saúde dos docentes e proporcionar-lhes um melhor ambiente de trabalho (CANTARELLI, 2012).

Neves (2011) apresenta, como objetivos de pesquisa, investigar profissionais tutores e docentes com vínculo empregatício em instituições privadas do ensino superior. A hipótese inicial do trabalho esteve voltada para a intensificação dos processos de trabalho docente mediados pela internet. Discutiu-se, também, as estratégias de exploração utilizadas pelo sistema de acumulação como resultado da inexistência dos aspectos legais que regulam esse profissional, além de outros elementos que foram objetos centrais desta investigação. Nesse sentido, foram apresentadas as seguintes questões: que transformações podem ser observadas no trabalho do educador quando os processos pedagógicos são estabelecidos sob a influência das novas tecnologias? Como as condições de trabalho estão configuradas a partir das mudanças introduzidas pelas tecnologias no fazer do docente e na modalidade EaD? Em que instância da legislação o trabalho docente virtual está situado na sociedade contemporânea? E os ordenamentos jurídicos que regulamentam a profissão de docente virtual? Quais são os conhecimentos, competências e saberes que esses profissionais devem possuir para a realização de práticas pedagógicas que contemplem o princípio educativo?

Diante disso, entende-se que os questionamentos realizados na pesquisa, em especial, no diz respeito aos processos de intensificação do trabalho docente e a inexistência de elementos regulatórios referente aos

ordenamentos jurídicos, foram realizados por meio de reflexão, diálogo com os autores e com dados coletados. De acordo com a autora, sabe-se que muito ainda precisa ser discutido no que concerne ao trabalho docente na EaD, inclusive questões voltadas ao fazer desse profissional. Assim, entende-se que este trabalho representa o início de uma discussão e as respostas para tantos desafios, estão ainda longe de serem resolvidos (NEVES, 2011).

Viera (2011) analisa, em sua tese, as condições de trabalho dos docentes do ensino superior público, considerando os movimentos de reforma da educação, entre o período compreendido de 1990 a 2007. A ideia de examinar essa temática, segundo a autora, deve-se ao fato de que o trabalho docente, no ensino superior, tem ocupado lugar de destaque na reforma educacional brasileira, assim como entre os estudos realizados nos últimos anos. As políticas educacionais brasileiras sugerem uma adequação do trabalho docente às novas exigências profissionais advindas das inovações tecnológicas e da consequente mudança no mundo do trabalho. A exploração das entrevistas mostra as variações presentes, nos diferentes cursos e departamentos, assim como divergências marcadas entre cursos reconhecidos como mais prestigiosos que outros. Além disso, destaca-se que, mesmo os professores sendo regidos por um só estatuto, o trabalho universitário apresenta uma grande variedade (VIEIRA, 2011).

Da Silva (2015) pesquisou sobre o processo de reordenamento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), no contexto da expansão da educação superior (ES) e sua repercussão sobre o trabalho dos docentes dos cursos superiores, tomando, como campo do estudo, o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

A problemática da pesquisa pautou-se em identificar o que interferia no exercício da docência nos cursos superiores do IFNMG, no contexto das alterações postas pela política de expansão da ES. O estudo evidenciou que a oferta de ES em meio às Reformas da Educação Profissional e Tecnológica vem se consolidando na REFT desde 2008, por meio dos

Institutos Federais (IF), que atuam como agentes de expansão da ES. No IFNMG, essa expansão ocorre em processo acelerado, no que se refere ao aumento da oferta de cursos superiores, mas lento quanto à adaptação da instituição às regulamentações e normatizações, à implantação da infraestrutura necessária e à contratação de servidores em número suficiente (SILVA, 2015).

O modelo de instituição implantado é marcado pela otimização de espaço, infraestrutura, recursos humanos e materiais; oferta de cursos flexíveis e diversificados, tanto em nível quanto em modalidade de ensino; pelas inúmeras finalidades a cumprir; e pela relação íntima da instituição com o mercado. A forma como a expansão da instituição e de seus cursos ocorre submete os docentes a condições de trabalho precárias, já que não lhes são possibilitadas todas as condições materiais necessárias. Não obstante, espera-se dos docentes um perfil multifuncional, com vistas a desenvolver múltiplas atividades e cobrir as lacunas institucionais (SILVA, 2015).

Em geral, os docentes percebem as alterações no IFNMG e em seu trabalho, além disso, relatam dificuldades impostas pela rápida expansão e exigência de cumprimento de metas. Pôde-se depreender que a natureza e complexidade da educação ofertada no IFNMG sujeitam os docentes à intensificação do trabalho e que a falta de condições mínimas de trabalho constitui uma reivindicação recorrente dos docentes, inclusive nas pautas de reivindicações de seu sindicato (SILVA, 2015).

Analisar a condição de trabalho do professor colaborador iniciante de universidades públicas do estado do Paraná e as possíveis implicações na constituição de sua profissionalidade e da profissionalização, foram os objetivos que nortearam o trabalho de Silva (2018). Os resultados revelam que a precarização do trabalho docente manifesta-se, dentre outros fatores, no aumento de contratos temporários em universidades públicas paranaenses, na condição diferenciada desses docentes com relação à possibilidade de pesquisas e participação em cursos de formação, na troca de instituições e disciplinas constantes, entre outras, o que pode

consumir a lacunas na construção da profissionalidade docente e na profissionalização (SILVA, 2018).

Da Silva (2016), por meio de achados de sua pesquisa de dissertação, que tem como objetivo apontar, de modo inicial, a desvalorização das condições do trabalho docente, particularmente dos professores substitutos, numa universidade pública brasileira, revela que os professores atuam subcontratados enquanto “substitutos”, recebendo uma remuneração que, em geral, é a metade dos vencimentos dos professores efetivos, mediante jornadas de trabalho intensificadas e extenuantes, que enaltecem o aulismo e o produtivismo em detrimento da pesquisa, da extensão e da própria função social da universidade, que é a produção do conhecimento. Ademais, em relação à organização política dos docentes, da qual os professores substitutos fazem parte, no estudo, questiona-se se ante o estabelecimento de pautas específicas entre eles e os professores efetivos, não está ocorrendo uma fragmentação de classe no interior do movimento (DA SILVA, 2016).

Em seus estudos, Soares (2016) objetivou avaliar a relação entre os níveis de estresse, a qualidade de vida e o clima familiar dos docentes da Universidade Federal de Viçosa (UFV) e entender como o suporte familiar pode amenizar os efeitos do estresse no exercício da docência. O estudo identificou que a média de estresse ocupacional equiparou-se as carreiras com grandes níveis de estresse, como bombeiros, bancários e gerentes. Percebeu-se que os docentes com maiores níveis de estresse estão mais propícios a serem acometidos por doenças como hipertensão, depressão e ansiedade. Os níveis de estresse apresentaram correlação com a idade e produtividade dos docentes. Foi comprovado, ainda, que os docentes com atuação na pós-graduação têm maiores níveis de estresse (SOARES, 2016).

A tese de Ribeiro (2019), que teve como objetivo analisar quais as mudanças dos conteúdos e das condições do trabalho docente, no contexto de precarização do trabalho, a partir dos anos 1990, considerando as especificidades das IES públicas e privadas de Salvador/Ba, apresenta um

olhar crítico para as complexidades encontradas pelos professores de IES Públicas e Privadas no contexto neoliberal, tendo como foco a percepção a partir da prática dos professores para a tendência à precarização do trabalho docente, seguindo a mesma lógica das organizações empresariais. Percebeu-se que, após a reforma gerencialista dos anos de 1990, a Universidade Pública assume a lógica hegemônica. Com a recomendação do Banco Mundial, as Instituições de ensino superior privado tornam-se uma empresa igual a todas as outras. A intenção é o lucro pelo lucro e a qualidade, apesar de todos os esforços de mensuração, é visivelmente relegada a último plano. Há pontos fundamentais: a ideologia neoliberal e a busca pela flexibilização e terceirização. Esse processo leva a um desengajamento em relação a um mundo compartilhado, o que impede a criação de laços duradouros, favorecendo a obsolescência de valores como responsabilidade, respeito e solidariedade. O movimento frenético impõe a fragilidade dos vínculos, uma hiperatividade vazia e destrutiva (RIBEIRO, 2019).

Os resultados da pesquisa de Silva (2016), que investiga o assédio moral e sofrimento no trabalho de professores/pesquisadores universitários em Manaus, constatam que o sofrimento dos docentes nas universidades e suas repercussões fora dele estão associados com os constantes assédios morais e com as hostilidades vindos de seus superiores hierárquicos. Essa relação desgastante leva ao comprometimento da integridade moral e física dos docentes. Apontam, ainda, que os profissionais exercem as suas atividades em meio ao medo, angustiados, revelando um ambiente altamente patogênico e gerando, com consequência, afastamentos por longos períodos (SILVA, 2016)

Por fim, Paiva (2006), em sua pesquisa, as transformações do trabalho docente na Universidade Federal do Amazonas, abordando a questão da produção ao produtivismo na pós-graduação, chega ao entendimento, por meio dos resultados de pesquisa encontrados, de que existe, intrínseco à profissão docente, sobretudo na pós-graduação *stricto sensu* um culto ao produtivismo, que exalta a quantidade em detrimento da qualidade do que é produzido. Essa forma de tratar a produção

acadêmica é fruto da permanente obrigatoriedade imposta pela avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela CAPES, que exige uma produção docente significativa para permanecerem na função e para a manutenção dos programas.

Ao se considerar que o estado da arte não é construído através de uma pesquisa empírica, isto é, não tem como objetivo fazer intervenções em lócus, tampouco realizar descrição da realidade, se entende que este ensaio apresenta limitações, pois não apresenta, a princípio, análises aprofundadas sobre a problemática em torno das condições de trabalho docente e da qualidade de vida de professores. Entretanto, sobretudo para o pesquisador, foi de fundamental importância para que se compreendam as pesquisas, em especial as teses e dissertações, sobre o tema, pois esse gênero textual se apresenta como auxiliador no levantamento de dados sobre a problemática, o que possibilita contextualizar os leitores interessados na temática.

Foi possível observar que há um aumento considerável de estudos que abordam as condições de trabalho docente; entretanto, pouco se discute sobre o ensino superior, sobretudo acerca da realidade dos docentes vinculados a programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado.

As pesquisas selecionadas indicam uma precarização do trabalho docente frente às reformas neoliberais, tanto em faculdades e em centros universitários da rede privada de educação quanto das universidades públicas do Brasil. Os achados revelam que as instituições estão seguindo a mesma lógica das organizações empresariais, fazendo jus aos ideais capitalistas em meio a onda da globalização e o atendimento às novas demandas do mercado, com destaque à eficiência, eficácia e produtividade. Destacam-se como exemplos da precarização do trabalho docente, nas pesquisas selecionadas, o aumento do estresse ocupacional, aumento de contratos temporários etc.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O entendimento abrangente e totalizante da crise que atinge o mundo do trabalho passa, portanto, por este conjunto de problemas que incidiram diretamente no movimento operário, na medida que são complexos que afetaram tanto a economia política do capital, quando as suas esferas política e ideológica. Claro que esta crise é particularizada e singularizada pela forma pela qual estas mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas afetaram mais ou menos direta e intensamente os diversos países que fazem parte dessa mundialização do capital que é, como se sabe, desigualmente combinada. Para uma análise detalhada do que se passa no mundo do trabalho, o desafio é buscar essa totalização analítica que articulará elementos mais gerais deste quadro, com aspectos da singularidade de cada um destes países. Mas é decisivo perceber que há um conjunto abrangente de metamorfoses e mutações que vem afetando a classe trabalhadora, nesta fase de transformações no mundo produtivo dentro de um universo onde predominam elementos do neoliberalismo (ANTUNES, 2005).

Enquanto nos capítulos anteriores discutimos teoricamente as diversas e severas implicações das políticas neoliberais no âmbito da educação, em um contexto em que o capitalismo, na sua pior face, promove uma reestruturação do trabalho docente, sem considerar a voz e

a realidade desses atores sociais, pois são mudanças instituídas e impostas por quem pouco conhece o real sentido do papel social desempenhado por essa categoria tão desprestigiada pelo poder público e por quem também conhece a universidade e a sua imprescindível função por fora de seus muros, isto é, de forma equivocada, simplória e incipiente. Assim, este capítulo tem o difícil sentido (por revelar que o trabalho docente na pós-graduação da UESB não se afasta da realidade vivenciada por professores das pesquisas discutidas no capítulo Estado da Arte – um alinhamento impositivo de seu trabalho às novas exigências educacionais da acumulação flexível) mas se torna importante por apresentar o posicionamento dos professores da Instituição que, de forma sintetizada, aponta para um visível processo de reordenamento de seu trabalho.

De forma específica, para a maior parte dos sujeitos da pesquisa, os novos instrumentos de manutenção e reprodução do poderio capitalista e da classe hegemônica gera intensificação e precarização de seu trabalho e incentiva a competitividade e valoriza a cultura do produtivismo acadêmico. Em consequência disso, há um descontentamento e, por parte de poucos, um real interesse de busca por mudanças através de movimentos sociais e de outras formas de atuação que veremos a seguir com mais detalhes.

Esta seção é destinada a promover uma discussão, a partir dos depoimentos dos docentes-pesquisadores, participantes da pesquisa. Procuramos dialogar com as suas falas, fazendo inferências, quando necessário, e buscando, na teoria, abordagens que sustentam e fundamentam a discussão.

Por fim, o capítulo se encerra com as aproximações conclusivas que conseguimos desenvolver através da pesquisa empírica acerca das condições de trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* da UESB, apontando a intensificação do trabalho, enaltecimento do produtivismo acadêmico, intensificação, reformulação dos mecanismos de avaliação e consequente precarização como principais implicações.

As informações e dados provenientes da pesquisa empírica foram distribuídos em quatro categorias, a saber: condições de trabalho docente, precarização do trabalho docente, mecanismos de avaliação, intensificação e produtivismo acadêmico.

O caminho percorrido para se chegar à definição das categorias foi iniciado antes da pesquisa empírica. É necessário pontuar, a priori, que escolha da dialética como base norteadora, dada a sua complexidade e exigência requerida, nos faz pensar que o processo de construção da pesquisa, mesmo que se tenha aproximações conclusivas, ainda está em andamento. Nesse sentido, tomamos posse das categorias de análise dialéticas as quais refletem os conceitos substanciais que modulam a base teórica da pesquisa e que se tornaram indispensável para a observação, interpretação e compreensão da realidade estudada. Estas categorias: movimento, totalidade, contradição, relação, mediação, essência entre outras são cruciais para justificar a construção da dissertação, pois revelam não só o objeto de estudo, mas também tudo o que está em seu derredor.

Tomando como referência e instrumento teórico-metodológico o materialismo dialético para analisar os vários sentidos e significados dos dados e informações colhidos das entrevistas e dos documentos analisados, buscamos evidenciar a noção de totalidade, ou seja, realizamos nossas observações acerca das condições de trabalho dos docentes pesquisados de forma alinhada aos condicionamentos objetivos, no que a teoria trouxe de discussão. Tal processo foi substancioso para não cairmos no equívoco das reduções, do olhar míope, na medida em que foi significativo para que a análise se tornasse mais robusta e complexa. É necessário esclarecer que a extração, a identificação da realidade, tão somente, não é suficiente para compreender o seu real conhecimento, uma vez que este requer “a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, uma vez conhecida, ela precisa ser explicada” (MARTINS, 2004, p. 67).

“Categoria”, é preciso, explicar, vem da ideia de ajuntamento, ou seja, de um conjunto de elementos ou aspectos que possuem estreita relação entre si. Por isso, a etapa da investigação de pesquisas qualitativas, em que

se definem as categorias, é essencial para torná-la mais compreensível, organizada e justificável (GOMES, 2007).

Assim, no processo de definição das categorias analíticas, realizada anteriormente à etapa de coleta de dados e informações, do trabalho empírico, foi verificada uma compatibilidade de algumas categorias da dialéticas com a razão do estudo e já apresentava indícios de que tais categorias seriam condizentes com as categorias empíricas, definidas um pouco adiante. Dessa forma, nos apropriamos das seguintes categorias analíticas da dialética: práxis, consciência, condicionamento, continuidade e finalidade.

A práxis, como categoria analítica, possibilita a compreensão do significado do trabalho e o que dele se pretende. Tais extremidades (o que é o que deve/pode ser), ao passo que se conjugam, também se distinguem, tendo em vista a realidade objetiva e a utopia. Além disso, a práxis nos ajuda a entender que os elementos nem sempre se correspondem, mas também, nem sempre, são excludentes; permite contemplar o sentido do trabalho docente, sobretudo no tocante à práxis conceituada como criativa e reflexiva, além de revelar que a essência do trabalho pode estar além do que aparentemente se apresenta.

Retomamos a finalidade do trabalho docente do ensino superior: promover e desenvolver o tripé que o fundamenta, composto por elementos indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão; por vezes, incluem trabalho de apoio e outras atribuições inerentes à função. Quando tratamos do trabalho de professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa se emplaca como prioridade, seguida do ensino. Não existe, portanto, uma única atividade, um trabalho docente definido; ao contrário, ele é multifacetado e pode ser desmembrado em vários: ser docente, ser pesquisador, ser gestor entre outros, configurando-se em várias finalidades do saber-fazer docência/pesquisa.

A explicação da categoria do parágrafo anterior nos aproxima de outra (da continuidade), também importante para a análise do trabalho docente, visto que este se caracteriza pela fragmentação de atividades que conduzem a uma realidade cotidiana, com funções diversas, com

atividades multifacetadas, dias de intenso labor e de sobrecargas. Vê-se o trabalhador, diante dessa realidade de intensificação, sufocado pelo trabalho e, portanto, deixa de priorizar outras perspectivas para além das questões relativas às suas atividades laborais, porque, muitas vezes, lhe faltam tempo e ânimo. Assim, os lugares sociais diversos que ele poderia assumir são reduzidos ao profissional, isto é, o seu cotidiano de trabalho é amplificado e toma espaço de tal modo que compromete outros aspectos relevantes de sua vida. Ademais, o árduo cotidiano de trabalho desses docentes é, por vezes, marcado por uma atmosfera de competição, de isolamento, de sofrimento, de mutação, elementos que geram alienação, adaptação e aceitação (condicionamento). Para que haja resistência, luta e superação da continuidade dada, alienada, é necessário ativar o processo de consciência de seus limites e de suas características.

É relevante sinalizar que as categorias ora discutidas, quando observadas na realidade, apresentam os seus lados opostos. Isto porque, essa realidade, à luz da dialética, não desconsidera a existência de polos contrários (o ser e o não-ser) que podem se interagir, se penetrar, se chocar e, em um contínuo movimento de ruptura, buscam um novo equilíbrio que pode gerar um novo fenômeno.

Dessa forma, o trabalho de campo, mais especificamente na etapa de análise das informações e dados coletados, levou-me a um despertar de que as categorias analíticas me deram total suporte e arcabouço para desenvolver as categorias empíricas da pesquisa.

É necessário deixar claro, a priori, que pós-graduação é um dos elementos de uma extensa política educacional desenvolvida no âmbito nacional. Logo, quando escolhemos analisar as condições de trabalho docente de professores ligados a programas de PG *stricto sensu*, compreendemos a sua complexidade e esclarecemos que não há intenção de avaliar os programas da UESB, mas de apresentar a voz dos professores em relação ao sentido que eles atribuem às condições de trabalho.

A voz dos docentes é elemento crucial na elaboração dessa pesquisa, pois ela nos conduz ao entendimento de como essa categoria, ainda que restrita a uma única universidade, tem reagido ou não às novas exigências

na reestruturação de seu trabalho, revelando as possíveis contradições intrínsecas a essa remodelação que se alinha à lógica de mercado.

As entrevistas são a base para a interpretação, inferência, diálogo dos achados com o aporte teórico e para o desenvolvimento das análises, sendo esta, de acordo com Franco (2005), fundamentada, em geral, em três pontos, a saber: o primeiro é levar em conta os aspectos informais, eventuais e particular na aplicação desse instrumento, visto que cada detalhe, por mais simples que possa parecer, pode desvelar informações de grande relevância para a pesquisa. Em outras palavras, embora os elementos formais sejam imprescindíveis para o processo e investigação, o pesquisador precisa ir além, considerar tudo o que possa gerar informações. Essa forma de investigação fundamenta as pesquisas qualitativas. O segundo ponto versa sobre a aplicabilidade a uma variedade de sujeitos e refere-se à orientação para que se elas sejam construídas por perguntas abertas e respondidas por diferentes sujeitos. E, por fim, o elemento geralmente mais laborioso e desgastante: o sentido dos questionamentos gerado nos entrevistados. Nessa parte, o pesquisador precisa cumprir o seu papel de não desconsiderar as diferenças de pensamento, os diversos valores das falas de cada um para pontos de interpretação comum, isto é, para o mesmo questionamento.

Materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo. Para os materialistas, a única realidade é a matéria em movimento, que, por sua riqueza e complexidade, pode compor tanto a pedra quanto os extremamente variados reinos animal e vegetal, e produzir efeitos surpreendentes como a luz, o som, a emoção e a consciência. O materialismo contrapõe-se ao idealismo, cujo elemento primordial é a idéia, o pensamento ou o espírito (ALVES, 2010, p. 1).

De acordo com o que apregoa o materialismo histórico, a construção do homem e de suas relações são efetivadas através das condições materiais nas quais esse sujeito histórico está inserido. Inclusive, os seus aspectos mais subjetivos de grande profundidade foram calcados por meio das relações objetivas do sujeito com o mundo. A

matéria antecede a ideia, como afirma o próprio autor do método, com a contribuição de seu seguidor “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” (MARX, ENGELS, 2007, p. 37). Um erro recorrente é acreditar que o materialismo não leva em conta as ideias na análise dos sujeitos. O que se deve considerar, contudo, é o lugar que ele ocupa. Diferente do idealismo, o materialismo considera a ideia como reflexo, que é consequência de todas as relações materiais e objetivas. Assim ratifica Alves (2010, p.3):

[...] o materialismo histórico dialético designa um conjunto de doutrinas filosóficas que, ao rejeitar a existência de um princípio espiritual, liga toda a realidade à matéria e às suas modificações. É uma tese do marxismo, segundo a qual o modo de produção da vida material condiciona o conjunto da vida social, política e espiritual. (ALVES, 2010, p.3).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético, em sua essência, rompe, em certa medida, com os pressupostos idealistas; entretanto, parte de uma compreensão fundamentalmente idealista, em seu anseio de equacionar a cisão entre sujeito e objeto, se reportando ao seu mais poderoso instrumento (a dialética).

O materialismo dialético objetiva dar explicações, atribuir sentido, a partir da coerência e racionalidade aos fenômenos, se fazendo valer de uma visão da realidade numa perspectiva de totalidade, história e movimento, incorporando-os nas relações sociais e compreendendo-os no jogo das contradições. Tal método nos leva ao seguinte questionamento: como determinado fenômeno social é produzido concretamente? Ou o seu desenvolvimento, a sua dinâmica, a transição de uma forma para outras são impulsionadas por leis? E quais as implicações (positivas e/ou negativas) à vida social? Dessa maneira, se propõe a captar o objeto em movimento e identificá-lo, ainda que de forma temporária, porque consiste apenas em um conhecimento datado, situado, ou seja, o que foi, o que está sendo e o que pode vir a ser (FRIGOTTO, 1997).

Comungamos com o pensamento de Oliveira (1997) acerca do método de construção. Para o autor, tal método se baseia no movimento

do pensamento, iniciado a partir do fenômeno particular, de maneira imediata, tal como se apresenta, por meio das primeiras impressões e da experiência. Trata-se da etapa conhecida como concreto sensível, cuja representação sobre determinado fenômeno é abstrata, encontrada em seu estado bruto, uma vez que se refere à primeira visão do real, que, por ser uma apreensão imediata, não pode ser tido como concreto. Para que isso aconteça, são necessárias exaustivas mediações e determinações conceptuais suficientemente capazes de torná-lo compreensível (OLIVEIRA, 1997). Por esse motivo, a análise do fenômeno deve ser realizado subdividindo-o em partes menores. Na palavras de Marx (1982, p. 14): “A população é uma abstração, se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem.” O entendimento dessas partes é possível a partir da busca pelas suas contradições internas e externas, sua gênese, as suas relações etc.

É importante lembrar que a pesquisa empírica ocorreu em um contexto de pandemia; inclusive, em uma de suas fases mais complexas em nosso país quanto à proliferação do vírus e os impactos negativos ao meio social, com decretos nacionais e estaduais que limitaram a circulação de pessoas. As universidades, neste período, estão fechadas. Assim, o caminho que encontramos para a realização das entrevistas foi pela utilização da tecnologia, o que, em certa medida, prejudicou um pouco os resultados de pesquisa, uma vez que a dinâmica desse tipo de instrumento se enriquece quando há possibilidade de interação presencial entre entrevistador e entrevistado.

Além disso, é necessário esclarecer que, em função das greves ocorridas nas universidades estaduais da Bahia, além da falta de aula no início da intensificação da transmissão do vírus, o calendário acadêmico sofreu uma série de alterações, enquanto que o calendário de aula do PPGEd, que se enquadra ao que a CAPS delibera, continuaram. Assim, as entrevistas talvez (utilizo “o talvez” porque algumas respostas de alguns docentes foram bem curtas) tiveram prejuízo por conta do período de volta às aulas na graduação e continuidade das aulas na pós, ou seja, professores sobrecarregados, como relatam em suas falas.

5.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Esta subseção é destinada, primeiramente, à apresentação do perfil dos sujeitos da pesquisa, envolvendo o gênero, a faixa etária, o estado civil, a cidade onde residem e, por fim, a quantidade de filhos que possuem (TABELA 4).

Como já relatado, a pesquisa foi construída a partir das falas de 17 docentes de pós-graduação *stricto sensu* dos três *campi* da UESB, localizados em Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga.

Tabela 4 - Sujeitos da pesquisa
(gênero, faixa etária e estado civil) Entrevistados

	Entrevistados (número)	Percentual (%)
Gênero		
Masculino	6	35,3
Feminino	11	64,7
Prefiro não dizer	-	-
Outro	-	-
Faixa etária		
Até 24 anos	-	-
De 25 a 30 anos	-	-
De 31 a 35 anos	-	-
De 36 a 40 anos	2	11,8
De 41 a 45 anos	7	41,2
De 46 a 50 anos	5	29,4
De 51 a 55 anos	2	11,8
De 56 a 60 anos	1	5,8
De 61 a 65 anos	-	-
Acima de 65 anos	-	-
Estado civil		
Casado (a)	13	76,4
Solteiro (a)	2	11,8
Vive com companheiro (a)	1	5,9
Desquitado (a)/ Divorciado (a)/ Separado (a)	1	5,9
Viúvo (a)	-	-
TOTAL	17	100

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Dentre os docentes participantes da pesquisa, se constata que o gênero feminino prevaleceu, com uma porcentagem de 64,7% em relação ao número de docentes do gênero masculino (33,3%). Sobre a faixa etária, 41,2% possuem de 41 a 45 anos; 29,4%, de 46 a 50 anos; 11,8%, de 36 a 40 anos; a mesma quantidade de professores entre 51 a 55 anos. Já em relação ao estado civil, a maioria é casada (76,4%); 11,8% são solteiros (as); 5,9% são desquitados (as)/ divorciados (as) ou e/ separados (as) e esta mesma quantidade afirma viver com companheiro (a) (TABELA 4).

A Tabela 4 confirma a predominância das mulheres nos espaços educativos do ensino superior, docentes/pesquisadoras, vinculadas aos programas de pós-graduação *stricto sensu*. É considerável evidenciar, a partir de nosso estudo exploratório, a carência de pesquisas que discutem como e o motivo pelo qual ocorreu o processo de feminização do magistério no ensino superior na UESB, mas é possível associá-lo ao ocorrido nas esferas nacional e internacional. Para isso, recorreremos aos estudos realizados por Enguita (1991), os quais revelaram a prevalência das mulheres no campo da educação, considerando o contexto histórico de subordinação da figura masculina à feminina e ao processo empoderamento da mulher. Além disso, segundo a autora, pode também estar relacionado à natureza extradoméstica da atividade docente, à imagem de que se trata de um campo de atuação visto de forma pomenorizada, inferior às demais atividades, de baixo valor social, com baixa remuneração, bem como ao estereótipo de que o gênero feminino possui mais traquejo com trabalhos que demandam maior afetividade.

Ao se tratar do trabalho docente, nessa perspectiva, compreendemos não como um trabalho igual aos demais, porém como um trabalho que envolve a questão do gênero. Tratam-se, em geral, de dois sujeitos, mulher e trabalhadora. É nesse sentido que as relações de gênero e classe são fundamentais para, primeiro compreender essa campo e, em seguida, buscar o seu desenvolvimento. Quando os achados apontam uma discrepância entre o número de mulheres (quase sempre maior) em relação à quantidade de homens na profissão docente, não se trata apenas

de uma relação quantitativa, meramente numérica, mas esse processo de feminização da profissão gera marcas vivas e específicas do gênero, no ensino e na aprendizagem, na representação social, marcas históricas que revelam, inclusive, a relação de dominação sofrida pela mulher nesse e em outros campos.

[...] observa-se que o sexo feminino é o mais atingindo, talvez porque as mulheres somem um número mais expressivo na carreira docente. Contudo, não é somente o fato de ser em maior número na profissão o que determina que as mulheres sejam as mais atingidas, mas soma-se a isso a função desempenhada pela mulher no seio familiar, que é a de mãe, esposa, doméstica etc. Esses e outros fatores contribuem para que as docentes sejam as mais afetadas pelas doenças que assolam os profissionais em educação [...] (CARDOSO; NUNES; MOURA, 2019, p.127).

Ainda sobre a questão da predominância feminina no campo da educação, destacamos o estudo de Costa (1995), que reafirma que existem raízes históricas bem definidas que devem ser consideradas. O processo de educação no Brasil ocorreu de maneira monopolizada e carregada de ideologia. Foram os jesuítas os primeiros educadores dos índios, que eram obrigados a aprender a Língua Portuguesa para que o processo de catequização ocorresse, uma vez que os nativos precisavam se comunicar com os colonizadores e realizar as devidas leituras de trechos bíblicos para a realização da prática católica. Tratava-se, portanto, de uma educação coercitiva e extremamente rígida. Embora a docência no país tenha iniciado com a figura masculina, após a expulsão dos padres jesuítas, em 1759, foi implantado, ainda que de forma bastante desestruturada e com profissionais pouco capacitados para tal função, o ensino público oficial. Esse fato foi o divisor de águas para a inserção da mulher na educação que, até então, só tinha pouco acesso ao processo de escolarização e lugar de voz bem sufocado na vida pública (COSTA, 1995). Grande parcela da população feminina no Brasil imperial, afirma Aranha

(2006), vivia à margem da sociedade, numa situação de dependência e obediência da figura masculina, com poucas chances de receber qualquer tipo de educação formal. Contudo, em algumas famílias privilegiadas, poucas mulheres tinham acesso a uma educação, mesmo que bastante limitada, voltada apenas a noções gerais de leitura. Afinal, através desse instrumento, seria possível haver uma melhor formação religiosa, moral e ética daquela época que, de forma um tanto quanto conservadora, preparava as mulheres para o casamento e para a constituição de uma grande família (ARANHA, 2006).

Percebe-se, assim, que a possibilidade de participação da mulher na vida pública se deu pela necessidade de instituir, na educação brasileira, um formato de ensino que se afasta do modelo jesuíta, para imprimir características voltadas ao perfil feminino: zelo, cuidado, amor, proteção, fraternidade e ideia de maternidade.

A passos lentos, a mulher foi ganhando espaço na esfera educacional e o magistério, aos poucos, passou a ser preenchido pela marcante figura feminina, criando uma espécie de estereótipo de que a profissão é melhor direcionada por esse gênero. (ARANHA, 2006). É necessário ponderar, também, que “[...] as mulheres não aderiram ao magistério apenas por uma construção social que vincula intrinsecamente o educar e a vocação materna e doméstica, mas porque a construção do feminino implica, também, docilidade e ausência de competitividade [...]” e estas características são convenientes a uma ocupação controlada pelo Estado (COSTA, 1995, p. 139).

Ao lançar um olhar sobre a faixa etária dos pesquisados, observam-se duas realidades nos programas. Enquanto alguns docentes evidenciam, de forma positiva, a quantidade de professores com meia idade (entre 40 e 49 anos), com a justificativa de que é interessante dar oportunidade a jovens pesquisadores que estão na fase inicial da sua jornada e, portanto, têm muito a contribuir, tanto do ponto de vista de apresentar novas perspectivas e possibilidade de oxigenar os programas, com novas ideias, quanto do ponto de vista da necessidade de confrontar, no melhor sentido da palavra, o modo de pesquisar de

quem está chegando com o formato já estruturado por quem já pertence ao quadro há muitos anos. Essa realidade permite (re)pensar as diretrizes já instituídas e, no sentido amplo, buscar melhoria aos cursos. Nas palavras de um dos docentes,

[...] o programa no qual atuo, desde sua fundação, está passando por um processo de reestruturação do quadro de professores, visto que alguns docentes estão em fase de aposentadoria, enquanto outros já aposentaram e, conseqüentemente, novos ingressam. Acredito, percepção obviamente bastante intimista, que esse fato seja bom para o pleno desenvolvimento e desempenho do programa, porque uma renovação parcial do quadro traz, a meu ver, novas perspectivas ao programa. São professores que chegam, geralmente, com todo o gás e com boas propostas de mudanças (DO 13).

Em contrapartida, a fala do D10 revela um cenário contrário, ao afirmar que o quadro de professores é consolidado e permanecem quase os mesmos docentes há um bom tempo. Isso revela a heterogeneidade dos programas e suas particularidades. Seu modo de enxergar essa realidade apresenta dois lados. Em suas palavras: “[...] por um lado é interessante, porque há uma espécie de sinergia entre os docentes que foram o quadro há um bom tempo; entretanto, pode causar comodismo. O novo sempre é bem-vindo, para oxigenar e para que sejam dadas também novas oportunidades aos novos doutores que têm tanto a oferecer” (D10).

Dando continuidade à construção do perfil dos entrevistados, foi levantada a questão do seu estado civil, cujo resultado aponta que a maioria (76,4%) é casada; 11,8% são solteiros; 76,4% vivem com companheiro (a) e a mesma porcentagem afirma ser desquitada/ Divorciada/ Separada (TABELA 5). As inferências sobre esse ponto do perfil da amostra são realizadas quando tratamos das categorias empíricas do trabalho, uma vez que é possível constatar como a intensificação do trabalho docente, bem como o produtivismo acadêmico, por exemplo, acarretam em problemas de natureza familiar.

O próximo ponto nos permitiu identificar dois elementos importantes quanto ao perfil dos entrevistados: cidade onde reside e quantidade de filhos que possuem.

Tabela 5 – Sujeitos da pesquisa (cidade onde reside e quantidade de filhos)

	Entrevistados (número)	Percentual (%)
Cidade onde reside		
Vitoria da Conquista	12	70,59
Jequié	1	5,9
Itapetinga	2	11,8
Guanambi	2	11,8
Possui quantos filhos		
Nenhum		
Um	5	29,4
Dois	5	29,4
Três	3	17,6
Quatro	3	17,6
Acima de quatro	1	6,0
-	-	-
TOTAL	17	100

Fonte: Elaboração Própria (2021)

A Tabela 5 aponta que a maioria (70,59%) dos docentes entrevistados possui residência fixa na cidade de Vitória da Conquista, enquanto 11,8% moram em Jequié e a mesma quantidade reside em Itapetinga. No que diz respeito à quantidade de filhos, 29,45% não possuem; a mesma quantidade possui apenas um filho; 17,8% possuem dois; a mesma quantidade de docentes possui 3; e 6% possuem quatro.

Em sua tese, cujo tema é “O filho é da mãe”, Barbosa (2017) apresenta uma reflexão de como a figura estereotipada da mulher como maior responsável pelos afazeres domésticos e pela criação dos filhos ainda é uma realidade que vai além do estereótipo; trata-se de uma constatação. Desse modo, o contexto da mulher na posição de docente e assumindo as demais responsabilidades domésticas com mais intensidade do que o homem tende a gerar uma sobrecarga maior a esse gênero, que assumi múltiplas funções.

Os momentos de prazer e de realizações fora do ambiente e do âmbito do trabalho, o tempo reservado para viver escolhas pessoais que se afastem das atividades laborais e podem propiciar ao indivíduo sensação de liberdade, de bem-estar particular, sejam com ele mesmo ou com pessoas que fazem parte de seu ciclo são defendidos por Antunes (2006) como essenciais à vida. Assim, torna-se fundamental questionar como se configura a composição do tempo dos professores, diante de tantas atribuições inerentes ao trabalho docente na pós-graduação, independente do gênero. Entretanto, a mulher, nessa ocupação, conforme aponta os resultados da pesquisa, merece uma maior atenção, visto que se acredita que as diferenças de gênero interferem sobremaneira na composição do tempo destinado ao lazer a aos momentos que vão além do trabalho.

Ainda sobre essa cruel cultura que impõe sobre a mulher a obrigação de estar mais à frente dos afazeres domésticos e da educação e cuidado com os filhos é fruto de um constructo histórico marcado pela hegemonia masculina sobre a mulher e é reproduzida, na pós-contemporaneidade, desde a infância, a partir do estabelecimento de papéis e comportamentos direcionados a cada gênero. Nas relações sociais, essa dura realidade toma proporções mais complexas, pois se intensifica e naturaliza-se (ANTUNES, 2006).

A partir dessa compreensão, é possível inferir que a figura feminina ainda sofre preconceitos e restrições bem nítidas no contexto social. Fica clara a subordinação a qual elas são submetidas, bem como a deficiente concretude de direitos e garantias nas relações de produção e nas relações de trabalho, quando é percebido que elas não possuem a mesma liberdade do que os homens, uma vez que o seu perfil é, por vezes, equivocadamente conhecido como “sexo frágil” e, portanto, aparentemente vulneráveis a um controle social que, além de rebaixar a sua imagem e capacidade, estampa a ideia de que o direito à organização de seu tempo e trabalho é apenas parcialmente dado a elas.

No quadro a seguir, é apresentado o perfil dos sujeitos da pesquisa quanto à sua formação, ao(s) programa(s) ao(s) qual(is) estão vinculados, o tempo de atuação na pós-graduação e tipo de enquadramento.

Quadro 7 – Perfil dos entrevistados (formação, programa(s) ao(s) qual(is) estão vinculados, tempo de atuação na pós e tipo de enquadramento)

Docentes	Nível de formação	Programa(s) de pós-graduação ao(s) qual(is) está vinculado/a	Tempo de serviço na pós-graduação	Tipo de enquadramento
DO1	Pós-doutorado	Ciências Florestais, Agronomia/Fitotecnia	Há 4 anos	Professor permanente
DO2	Pós-doutorado	PPGEd-UESB (Educação)	Há 1 ano	Professor permanente
DO3	Pós-doutorado	PPGEd-UESB (Educação)	Há 7 anos	Professor permanente
DO4	Pós-doutorado	PPGEd-UESB (Educação)	Há 5 anos	Professor permanente
DO5	Doutorado	PPGEd-UESB (Educação)	Há 2 anos	Professor colaborador
DO6	Doutorado	PPGEd-UESB (Educação)	Há 8 anos	Professor permanente
DO7	Pós-doutorado	Ensino (PPGE _n)	Há 2 anos	Professor permanente
DO8	Pós-doutorado	Agronomia	Há 2 anos	Professor permanente
DO9	Pós-doutorado	Ciências Ambientais (PPGCA)	Há 7 anos	Professor permanente
DO10	Pós-doutorado	Memória (PPGMLS) e Linguística (PPGLin)	Há 8 anos	Professor permanente
DO11	Doutorado	Ensino PPGE _n	Há 3 anos	Professor permanente
DO12	Pós-doutorado	Agronomia	Há 2 anos	Professor permanente
DO13	Doutorado	Geografia (PPGEO)	Há 10 anos	Professor permanente
DO14	Pós-doutorado	Educação Física (PPGE)	Há 1 ano	Professor permanente
DO15	Pós-doutorado	Memória (PPGMLS)	Há 6 anos	Professor permanente
DO16	Pós-doutorado	Enfermagem e Saúde	Há 2 anos	Professor permanente
DO17	Pós-doutorado	Relações Étnicas e Contemporaneidades	Há 5 anos	Professor permanente

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Quanto ao tempo em que os docentes estão vinculados aos programas, verificou-se que cinco atuam nos PGs há 2 anos; dois há 7 anos; mais dois há 8 anos; um a 10 anos; dois há 1 ano; um a 3 anos; dois há 5 anos; um há 6 anos e outro há 4 anos. Essa realidade ocorre em função da heterogeneidade e especificidades de cada programa. Alguns são relativamente novos, como o Programa de Pós-graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, inaugurado em 2019; o de ensino Ensino, que funciona desde 2016, ofertando o curso de mestrado e, agora, em 2021, implementou o doutorado; o de Educação Física, que também funciona desde 2016. O Programa de pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores (em rede) iniciou efetivamente suas atividades no primeiro semestre de 2011; o de Genética, Bioversidade e Conservação atua desde 2010, além de outros mais antigos, a exemplo do Programa de Pós-graduação Zootecnia que se aproxima dos 14 anos de existência; o de Engenharia de Alimentos que funciona há 15 anos; o de Enfermagem e Saúde surgiu em 2009; as atividades do Programa de Pós-graduação em Memória: Linguagem e Sociedade foram iniciadas em 2005; e o Programa de Pós-Graduação em Agronomia, área de concentração em Fitotecnia, nível de mestrado, foi implantado em maio de 2002, um dos primeiros da UESB.

Após apresentar o perfil dos docentes, estes foram direcionados a responder, para introduzir a discussão acerca das condições de trabalho sobre as quais eles vivem, como ingressaram na função docente de pós-graduação e há quanto tempo estão vinculados a ela. Percebeu-se que os meios de ingresso e o tempo de dedicação aos programas foram diversos, assim como se constata na (Tabela 6).

Tabela 6 – Meio pelo qual os professores ingressaram na pós-graduação

DOCENTE	MEIO PELO QUAL INGRESSOU NA FUNÇÃO DOCENTE DE PÓS-GRADUAÇÃO
D1	A partir de minha solicitação e análise do currículo pelo programa
D2	Por meio de edital
D3	Edital de credenciamento
D4	Por meio de seleção
D5	Chamada pública de credenciamento
D6	Estive no grupo do projeto de criação do programa
D7	Através do edital
D8	Credenciamento por meio de edital
D9	Fiz uma solicitação
D10	Através de uma chamada
D11	Por meio de seleção
D12	Entrei pelo edital
D13	Sou integrante desde a fundação do programa
D14	Participação de seleção
D15	Fui convidada e analisaram o meu currículo
D16	Pelo edital de credenciamento
D17	Por edital de seleção

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Conforme se observa na Tabela 6, oito docentes se tornaram professores/pesquisadores dos programas de pós-graduação dos quais fazem parte, ingressando ao quadro docente por meio de edital de credenciamento; dois fizeram parte do projeto de criação dos respectivos programas e permanecem neles até o presente ano; uma foi convidada e, sem seguida, analisaram o seu currículo, de modo a saber se atendia aos requisitos para se ingressar; duas professoras afirmam apenas que seu processo de entrada se deu a partir de uma solicitação; e, por fim, três

tornaram-se parte da PG através de uma seleção, mas não explicam, de forma detalhada, como ela ocorreu - inclusive, pode ter acontecido também por meio de edital de credenciamento, mas expressaram apenas que se deu por meio de uma seleção; e, por fim, uma afirma que se vinculou por meio de uma chamada, mas também não explica exatamente como esta ocorreu.

Seguidamente, achamos necessário compreender a finalidade do trabalho docente na pós-graduação, segundo o olhar dos professores, considerando o sentido que eles atribuem aos principais objetivos da sua própria função. As respostas foram sintetizadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Finalidade do trabalho docente na pós-graduação *(continua)*

DOCENTES	RESPOSTAS
DO1	Produzir conhecimentos científicos
DO2	Desenvolver pesquisas e, para tanto, orientar/formar pesquisadores/as
DO3	Formação de pesquisadores e qualificação de profissional
DO4	Produzir pesquisas
DO5	Orientar na formação de docentes universitários
DO6	Formar novos pesquisadores na área e contribuir para a expansão do conhecimento científico no campo da educação.
DO7	Tem como finalidade de desenvolver pesquisas científicas e contribuir de forma efetiva para a formação de professores para atuarem no ensino superior.
DO8	Nosso trabalho objetiva formar pesquisadores e conseqüentemente contribuir para o alargamento de pesquisas que promovam desenvolvimento regional e capacitação pedagógica para atuação na docência do ensino superior.
DO9	Preparação do aluno para a docência, especialmente, para se tornar um bom pesquisador, além de qualificá-lo para o ensino de graduação.
DO10	Concordo plenamente com a CAPS ao afirmar que o nosso trabalho pauta-se em oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.

(conclusão)

DOCENTES	RESPOSTAS
DO11	O trabalho docente é de extrema importância para o pleno desenvolvimento da pesquisa. O objetivo é ampliar o conhecimento sobre um tema de interesse acadêmico e estimular a reflexão teórica. É voltado, em princípio, para quem pretende crescer no âmbito acadêmico, como professor e/ou pesquisador.
DO12	O objetivo principal do trabalho docente é proporcionar ao mestrando ou doutorando aprofundamento do conhecimento que permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional.
DO13	Tem como finalidade primordial a formação de pesquisadores, por meio da intensa formação tal, mas é importante reconhecer que o ensino e a extensão também fazem parte desse processo.
DO14	A formação pedagógica para qualificar o aluno para atuar como docente do ensino superior e a formação de pesquisadores.
DO15	Bastante complexo e, dentre vários objetivos, destaco a formação de pesquisadores e de docentes para atuação no ensino superior.
DO16	Objetivo central na formação para a pesquisa, sem desconsiderar o ensino e, em certa medida a extensão.
DO17	Incentivar o conhecimento e a prática da pesquisa científica a partir da preparação qualificada de pesquisadores.

Fonte: Elaboração Própria (2021)

Diante das respostas dos sujeitos da pesquisa, retomamos, aqui, o papel da Universidade, a partir da sua tríade (ensino, pesquisa e extensão), para compreensão de como se estrutura o trabalho docente da pós-graduação da UESB. É necessário destacar que esse tripé, embora seja muito bem articulado e necessário para que a Instituição cumpra de forma ampla o seu papel social, resultado de 40 anos de uma história, marcada por desafios e vistoso desenvolvimento nas regiões em seu entorno, quando revestido, ainda que de forma indireta, pelos ideais do capitalismo, se desdobra em uma série de implicações ao trabalho docente.

5.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU DA UESB: INTENSIFICAÇÃO, PRODUTIVISMO ACADÊMICO, AVALIAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

Ainda sobre essa questão, o embasamento teórico da presente pesquisa nos faz pensar que, no trabalho docente, nem sempre, a relação entre o ensino, pesquisa e extensão vai ocorrer na mesma proporção ou intensidade; entretanto, sempre estarão imbricados ao seu papel da pós-graduação, inclusive por ser um aspecto de referência à função do professor, que remota o histórico da configuração do ensino superior no Brasil, ancorado legalmente na legislação que trata sobre o tema. Em termos gerais, existem aparatos normativos que regulam o ensino superior no Brasil e a função da universidade no âmbito nacional e, pela autonomia que possui, essas instituições diluem essas regulamentações em resoluções internas, em desenvolvimento de mecanismos de avaliação próprios, além de uma série de orientações específicas direcionadas às pró-reitorias que representam cada elemento dessa tríade.

Nesse sentido, embora tenhamos realizado um recorte audacioso, em estudar a realidade de trabalho dos professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* da UESB, nos três *campi*, não foram descartadas as relações de totalidade, uma realidade amplamente viva nas discussões sobre o trabalho docente no ensino superior como um todo na referida universidade.

Quando lançamos o olhar para os resultados de pesquisa sobre a finalidade do trabalho docente na pós-graduação segundo o olhar dos docentes, o esperado ocorre: a maioria compreende que tal finalidade se divide em duas: primeiro, a produção e expansão do conhecimento científico dos diversos campos e conseqüente desenvolvimento regional, a partir da elaboração de pesquisa, que é fruto, sobretudo da relação com os orientandos. Tal prática amplia o conhecimento sobre um tema de interesse acadêmico. A segunda refere-se ao contínuo estímulo à reflexão teórica e a capacitação pedagógica para atuação na docência do ensino superior, proporcionando ao mestrando ou doutorando aprofundamento

do conhecimento que permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, ou seja, orientar na formação de docentes universitários e contribuir de forma efetiva para a formação de professores para atuarem no ensino superior (Quadro 7).

No sentido de dialogar com o que é exposto pelos entrevistados acerca da finalidade do trabalho docente e de compreender melhor o sentido da pós-graduação, achamos pertinente realizar uma breve abordagem da implementação e dos principais objetivos dessa modalidade de curso no Brasil.

A pós-graduação, no Brasil, foi instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e aprovada pelo Conselho Federal de Educação em 1965, objetivando, a princípio, elevar a qualificação de professores da rede federal de educação, pois, neste período, houve um grande crescimento da atuação dessas instituições. Nasceu em momento de efetivo crescimento econômico no país, contexto que requeria mão de obra qualificada e, para tanto, de uma educação que procurasse uma boa formação de recursos humanos, no sentido, especialmente, de atender à necessidade de novas descobertas científicas. Assim, criou-se uma demanda por pesquisadores e técnicos com habilidades e competências para desenvolver investigações que se alinhassem a esse momento de expansão (ZUCCO, 1996).

No contexto atual, esse nível de educação permanece em contínua amplificação, uma vez que a demanda por qualificação formativa, bem como profissional, nos mais diversos campos do conhecimento, têm aumentado significativamente. A título de exemplificação desse movimento de crescimento, em um recorte temporal de 42 anos, de 1976 a 2018, de acordo com o levantamento realizado pelo GEOCAPES (2017), a quantidade de cursos, passou de 699 para 3.400.

Não é novidade saber que as políticas públicas, a sua ausência ou deficiência geram fortes implicações no campo educacional. Especificamente, no que se refere à pós-graduação no Brasil, a CAPES, fundada pelo MEC, em 1951, é o órgão que regulamenta e fiscaliza os

programas de mestrado e doutorado em todo o território nacional. Como mencionado por parte dos docentes, desde o surgimento da pós-graduação no país, a exigência por pesquisa, o rigor da avaliação do seu desempenho sempre foi uma realidade, cuja responsabilidade recai sobre a CAPES quanto ao monitoramento.

Destacamos a informação de que os programas de pós-graduação acadêmicos, instituídos pelo Parecer nº 977/1965, amplamente conhecido como Parecer Sucupira (BRASIL, 1965), foi um passo significativo para a educação superior nacional. Na área de Educação, por exemplo, o primeiro mestrado acadêmico surgiu nos anos de 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e, hoje, já existem quase duzentos programas reconhecidos pela CAPES. Já o mestrado profissional, categoria de curso desenvolvida a partir da Portaria nº 80/1998 (CAPES, 1998), trouxe uma nova perspectiva formativa. Tais cursos têm como objetivo contemplar a formação de alto nível para profissionais das várias áreas do saber, não se limitando à formação para atuação no nível superior nem apenas à pesquisa. Essa categoria de curso iniciou-se em 2009, com o seu primeiro curso na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública, na Universidade Federal de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

O Programa Nacional de Pós-Graduação também merece atenção nesse ponto de discussão, uma vez que apresenta diretrizes importantes que dão o devido direcionamento às políticas públicas de qualificação pessoal em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Para garantir a sua eficácia, esse Programa é revisto a cada seis anos, apresentando um panorama dos cursos de mestrado e doutorado no Brasil. Após esse processo de avaliação, são discutidas novas propostas de diretrizes, metas e orçamento, cenários futuros etc.

Seguindo à estrutura semiestruturada da entrevista, indagamos aos professores quanto às suas principais atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão, além de possíveis atribuições administrativas e de outros cargos ligados ao seu exercício funcional como docentes dos programas de pós-graduação aos quais estão vinculados. Esta pergunta se

justifica pela necessidade de compreensão de como se organiza a rotina dos entrevistados e identificar possíveis pontos que os levam a uma possível intensificação e sobrecarga no trabalho.

A resposta do primeiro docente nos fez pensar no peso da responsabilidade que ele carrega e na possibilidade de haver desdobramentos negativos provindos de uma sobrecarga de atribuições e funções. Em suas palavras, ele deixa claro que está envolvido em: “[...] atividades de ensino, pesquisas e extensão; orientação de mestrado, doutorado e iniciação científica, participação em colegiados, comissão e comitê de pesquisa, além da direção do Departamento de Engenharia Agrícola e Solos – DEAS” (DO1). O docente 2, embora em poucas palavras, demonstra que está envolvido em todas as atividades esperadas pelo cargo que ocupa, a saber: “ensino (ministrar aulas); pesquisa (orientar, estudar, participar de grupos de pesquisa)” (DO2). Essas atividades podem ser ainda ampliadas, conforme a realidade do docente 3, quando afirma que suas principais atribuições são: “orientações de iniciação científica, mestrado e doutorado; coordenação de projeto de pesquisa; coordenação de laboratório; participação em reuniões ampliadas do programa, departamento, linha de pesquisa, grupos de estudo etc” (DO3). Enquanto isso, as atividades realizadas pelo docente 4 envolvem “coordenação de 2 projetos de pesquisas, coordenação de 3 projetos de extensão, vice-coordenação de uma especialização, formadora do Instituto Anísio Teixeira, coordenadora do Programa Residência Pedagógica, ensino na graduação e pós-graduação” (DO4). Não muito diferente dos demais, o docente 5, na sua atuação na PG, está sempre envolvida nas aulas da graduação e pós-graduação, na “[...] orientação de mestrandos, desenvolvimento e orientação de pesquisas (DO5). O docente 5, além de ratificar as atividades já relatadas nas falas dos demais sujeitos, acrescenta, como função relacionada a sua função a realização de divulgação dos resultados das pesquisas para a comunidade. Ou seja, além de todas as atribuições, fica a cargo do professor a divulgação dos resultados. Parece óbvio, já que esteve na frente da investigação, mas reitera o quão sobrecarregados são. Em seus termos:

Ministrar aulas, orientar os trabalhos dissertativos, coordenar as reuniões dos grupos de pesquisa e de estudos, redigir e rever os textos de divulgação dos resultados de pesquisa, coordenar projetos de pesquisa, realizar atividade de divulgação dos resultados das pesquisas para a comunidade (DO6).

Não é incomum certificar que o trabalho na pós-graduação, por conta da exagerada rotina, que, não raro, extrapola o que definido nas diretrizes, de tão intenso, requer mais tempo do dia do profissional. Inclusive, os momentos de descansos, como afirma o docente 7, eles são permeados pelo ofício.

A minha rotina é de bastante entrega ao trabalho. Eu nunca paro, mesmo estando em meu momento de descanso, lazer, me dedicando a minha família, sempre tem um e-mail a responder, um orientando a atender, porque a dinâmica de trabalho na pós não é, na prática, bem definida, quanto aos horários. São constantes as obrigações com as orientações, com todo o processo que envolve a pesquisa, o preparo de aula e pós-aula (DO7).

A docente 8 nos fez lembrar do fato de que, embora nossa análise esteja voltada às condições de trabalho docente de professores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu*, não podemos desconsiderar, em nenhuma hipótese, o vínculo que a maioria possui com a graduação, situação que intensifica ainda mais a sua jornada de trabalho e sobrecarga de afazeres. Além disso, revela, claramente, a presença do condicionamento, da aceitação da condição dada. Segundo essa professora, [...] nossa rotina é intensa e sobrecarregada; no entanto, acredito que todos que aceitam esse desafio de se credenciar a algum programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecem essa dura, mas prazerosa realidade” (DO8). A docente 9 é bastante didática em sua explicação e divide a sua fala considerando as palavras-chave da questão: ensino, pesquisa e extensão e funções administrativas. Com isso, ela reflete:

Difícil sintetizar, porque fazemos muita coisa ao mesmo tempo. Às vezes, atividades repetidas e muitas outras vezes, novas

atribuições. Nunca paramos, mas resumidamente, na pesquisa, sempre estou envolvido com o intenso processo de orientação de pesquisas de mestrado de dois programas, coordeno grupos de pesquisa sem financiamento, o que dificulta e muito. Com relação ao ensino, são constantes as aulas, a devida preparação e correção de textos e atividades. A extensão é mais presente na graduação, mas, na pós, também sempre que há, sinto-me na obrigação de participar e, quando possível, desenvolver projetos de extensão. As atividades administrativas propriamente ditas ficam a cargo do apoio administrativo, que é bastante escasso, porém frequentemente somos submetidos a realizar trabalhos que não caberia a nós (DO9).

A docente 10 relata sua árdua rotina ao explicar as suas principais atividades desenvolvidas no programa de pós-graduação ao qual ela é vinculada. Percebe-se, em sua fala, um nítido descontentamento e sofrimento relacionados à sua vida laboral, marcada por sobrecargas e intensidade e, da mesma maneira que a DO9, ela faz menção à soma de trabalhos da pós e da graduação. Em suas palavras:

Nossa rotina é desgastante, porque envolve as várias orientações, preparação de aula, ler diversos textos para infinitas finalidades. Requer de nós sempre a produção. Além disso, temos de dar aula; no meu caso, na graduação e pós, estar na frente de projetos e grupos de pesquisa. Somos pressionados a publicar o tempo todo, porque temos de ser sempre bem vistos pelo CNPq e CAPES, mas não temos tempo para tanta as atividades e, por isso, a precarização existe (DO10).

Também pontual em seu posicionamento, pois trata separadamente do tripé que fundamenta a razão de ser da Universidade, a docente 11, sem se esquecer também de suas obrigações na graduação, evidencia sua experiência com o trabalho docente. Para ela,

Esse três elementos que fundamentam o papel da Universidade se desdobram em uma rotina de muita intensidade. No ensino, temos as aulas na graduação e pós, além de participações várias

em outros programas e afins; a extensão também é uma realidade nesses dos níveis de ensino e a pesquisa, com maior evidência na pós, apesar de eu ter alunos de graduação em iniciação científica, porque o processo investigativo toma centralidade no mestrado e doutorado. Assim, minha rotina é bastante intensa. Há dias que realmente eu não acredito que darei conta de tudo o que tenho para fazer. Tento elaborar um planejamento, organizar minha agenda, que já bastante cheia, mas, no decorrer da semana, muitas outras atribuições surgem; o tempo que imaginava gastar com uma orientação ou em outra atividade da pós, muitas vezes, duplica. São muitos alunos sob a minha orientação, porque, além da pós (mestrado e doutorado), oriento semestralmente outros tantos alunos da graduação (DO11).

Para o professor 12, o ensino, pesquisa e extensão são atividades tão presentes em seu cotidiano de trabalho que ele relaciona a sua função a uma marca profissional que deve ser bem cuidada e tal fato o condiciona a sobrepor a função docente em detrimento de sua vida pessoal e, sobretudo, em suprimir o seu tempo para solucionar problemas de cunho pessoal para resolver situações relacionadas à pesquisa, em especial.

Pesquisa, ensino e extensão são palavras-chaves de nosso trabalho. Tudo o que eu faço na UESB tem, direto e indiretamente, relação com esses três importantíssimos elementos. Assim, acabamos vivendo rotinas em função do nosso trabalho, com inúmeras orientações, envolvimento com várias atividades de pesquisa, além da sala de aula. **Muitas vezes, deixo realizações, atividades pessoais em segundo plano, porque, além da responsabilidade de ser um professor e orientador, há uma marca profissional que precisamos preservar. Isso nos impulsiona a aceitar condições de trabalho precárias, nos faz guardar nosso problema pessoal no bolso e ir ajudar os nossos orientados** (DO12). Grifos nossos

A docente 13 enfatiza as atividades de pesquisa como fatores que mais consomem o seu tempo, quando comparadas com a extensão e ensino. Ela afirma que essa não acarreta em tanto desgaste físico e emocional enquanto este, apesar de implicar em sobrecargas por conta

do planejamento de aulas, acompanhamento dos alunos, correção de trabalhos e atividades, elaboração de provas. Sobre a pesquisa, ele demonstra haver uma maior intensificação, especialmente, quando, paralelamente, assumiu um cargo de gestão. Em suas palavras: “[...] Há semestres que eu cheguei a orientar 12 alunos, da graduação e pós-graduação. Além disso, estava ministrando disciplinas na graduação, era vice-coordenadora” (DO13). Não diferente, a docente 17 pontua a pesquisa como elemento primordial do seu trabalho. Ela afirma que as principais atividades realizadas no exercício de sua função, quanto ao ensino, destacam-se a elaboração das aulas e consequentes projetos de extensões. A pesquisa, entretanto, é o elemento, entre os três, segundo a entrevistada, que gera maior nível de estresse e preocupação. Isso porque, os programas de pós-graduação, bem como os professores credenciados a eles, são avaliados, sobretudo, pela quantidade de produção, questão já assinalada por Santos (2004, p. 1153), quando reflete que

[...] a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador.

A partir desse entendimento, é observado que os professores/pesquisadores são submetidos a uma difícil realidade, sacrificando seu tempo, teoricamente, que não deveria ser destinado ao trabalho, para dar conta de ser bem avaliado e para responder às, quase sempre, abusivas demandas por mais publicações, gerando descontentamento, desgaste, sofrimento e uma série de adoecimentos.

O docente 14 trata com muita indignação sobre as atividades por ele desenvolvidas na UESB, porque, em sua percepção, há uma verdadeira falta de respeito com os profissionais vinculados aos programas de pós-graduação; primeiro, por não receber, como já citado por outros

pesquisados, nenhuma gratificação, incentivo financeiro em assumir um cargo que gera, segundo ele muitos transtornos “[...] vivo para a pesquisa [...] ela me consome”, afirma o DO14. Ele pontua que as demais atribuições voltadas ao ensino e à extensão são esperadas. Em suas palavras: “[...] no ensino e extensão, apesar de existir a precarização, obviamente, não são tão transgressores de nossa paz e supressores de nosso tempo e de nossa saúde, principalmente, a mental”.

Dentre as principais atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão e outros encargos ligados ao seu exercício funcional como docente do programa de pós-graduação ao qual a docente 15 está vinculada, destacam-se “[...] íntensas obrigações relacionadas ao processo ensino e aprendizagem, na qual o momento de aula é apenas a ponta visível pela maioria, mas mal sabem o percurso e o desgaste para preparar uma aula de qualidade”. Sobre a extensão, “[...]” sempre me vejo envolvida em mais de um projeto de extensão, na condição de coordenadora, sem contar os outros como convidada e participante [...], afirma a professora. E, por fim, acerca da pesquisa e de outras atividades, a pesquisadora, em suas palavras afirma “[...] A pesquisa, em se tratando da pós, é, sem dúvida o elemento que gera mais trabalho, uma vez que envolve o processo de orientação, a forte pressão por produção e publicação em revistas qualificadas, o que gera desgaste, além de uma série de transtornos” (DO15). A docente 16 trata com insatisfação de sua rotina, ao afirmar que a pergunta, neste ponto, já denota intensificação do trabalho. Para ela, “[...] quando se questiona acerca principais atividades que envolvem o ensino, pesquisa e extensão e outros encargos ligados ao nosso exercício funcional como docente do programa de pós-graduação, já se observa a intensidade de nossa rotina, pois esses três elementos requerem muita dedicação”. Minuciosamente, ela relata, não diferente dos últimos profissionais, que a pesquisa e demais elementos a ela ligados são os mais presentes em sua rotina de trabalho e os que mais geram desgastes e sobrecargas.

Os professores foram questionados acerca das determinações externas (políticas, econômicas, culturais e sociais) no seu trabalho na

pós-graduação e de que forma essas forças contribuem para a precarização do trabalho docente nas universidades e, de forma específica, na UESB.

A *priori*, recorreremos à ideia impregnada ao termo precarização, antes de discutir como ela se desenvolve no trabalho docente na pós-graduação, segundo a percepção dos próprios professores/pesquisadores.

Braga (2012), numa tentativa de trazer um novo significado ao termo precariado à realidade Brasileira, uma vez que o seu sentido original se assenta na ideia de empregados que se tornaram marginalizados do campo de trabalho e, conseqüentemente, desprotegidos pelo Estado de Bem-Estar Social idealizado na Europa, mostra que, no Brasil, por conta da forte mercadorização do trabalho, se ensejou a precarização do emprego e das relações de trabalho e é aí que reside a causa da insegurança social. Assim, os precarizados contemplam todos aqueles setores da classe trabalhadora que, dada a baixa escolaridade e/ou qualificação, não são capazes de se manter por muito tempo no mercado de trabalho. Nesse contexto, encontram-se muitos jovens, sobretudo aqueles que estão em busca de seu primeiro emprego formal, além dos que, imersos na informalidade precária, não encontram meios de se qualificar; por fim, somam-se ao grupo os empregados, mas em condições indignas de trabalho e recebendo uma sub-remuneração.

Essa triste constatação torna o caminho da pobreza mais largo e aprisionador, fazendo emergir, sob a égide dos capitalistas a favor do livre mercado a todo custo, uma nova condição social marcada por um processo rigoroso de pauperização e conseqüente desfiliação da classe trabalhadora, cujas condições materiais de existência são massacradas sob a hegemonia neoliberal e pelo desprover de mecanismo de proteção social (CASTEL e CLAUDINE, 2001).

Aquí, tomaremos como fundamento duas bases conceituais que mais se aproximam da ideia de trabalho precário da qual propomos discutir. A primeira entende precarização do trabalho “A totalidade das condições inadequadas de trabalho, acompanhadas da ausência ou redução do gozo dos direitos trabalhistas por parte do trabalhador” (BARALDI, 2005, p. 14). De acordo com Parenza (2008),

A precarização do trabalho está diretamente relacionada ao aumento do assalariamento sem carteira assinada, do trabalho autônomo e do informal, da redução e/ ou ausência de direitos trabalhistas, bem como de suas respectivas implicações na jornada de trabalho e no tempo de permanência no trabalho, nos rendimentos do trabalhador, na possibilidade de acesso aos mecanismos de proteção social e nas condições de trabalho às quais são submetidos cotidianamente os trabalhadores (PARENZA, 2008, p. 35).

As questões sobre a precarização não são tão contemporâneas para a classe trabalhadora brasileira, uma vez que as suas bases remontam o fenômeno da escravidão no país, mais especificamente, carrega traços do trabalho escravo, uma das maneiras mais cruéis e desumanas de trabalho já registradas na história. No Brasil, esse tipo de trabalho se tornou facilmente base da produção de açúcar nos grandes feudos no período da Colonização e, posteriormente, do café, até o fim do século XIX. Impressionantemente, de acordo com Lara (1998), a burguesia da atualidade, bem como o a ideologia capitalista, obviamente, em defesa de seus pressupostos de dominação do trabalhador, não consideram o trabalho escravo do Brasil, sendo este ocultado da história social do trabalho e compreendido como trabalho livre assalariado.

Em contramão a esse pensamento desprovido de qualquer verdade, a escravidão marca a história brasileira a partir de duas mãos: negros africanos agonizados e arrebatados de seus países para serem humilhados e tratados como mercadoria e a escravidão indígena, organizada pela invasão portuguesa. Em ambas, o trabalho foi imposto, através de força coercitiva, maus-tratos, por meio de grande violência, desrespeitando qualquer tipo do que, hoje, chamamos de Princípios da Dignidade da Pessoa Humana.

Não é tarefa difícil lembrar que o período de escravidão no país foi longínquo, perdurando até 1888, quando, do ponto de vista legal, foi abolido, mas permaneceu, justificado através de vários motivos, por muito tempo depois. Isso ocorreu, porque não houve, paralelamente,

uma reforma agrária, fato que não alterou significativamente a então “liberdade” dos “ex-escravos”. O principal meio de produção (a terra) permaneceu sob a posse dos senhores feudais. Assim, sem muita opção, a situação dos escravos pouco mudou. Dessa forma, o processo de escravidão continuou, com a mesma estrutura engessada e rigorosa, pois, mesmo libertos, continuaram presos, submissões à dura oligarquia rural brasileira.

Essas marcas histórico-estruturais permeiam a estrutura da classe trabalhadora do Brasil e revela uma tendência de continuidade do processo de precarização do trabalho na atualidade e no futuro. Atualmente, trouxeram uma nova roupagem à precariedade instituída no âmbito econômico, social e político, refletindo em flexibilização e exploração estrutural, frente à instabilidade, insegurança, desamparo, falta de articulação para defender sua própria classe, divisão entre os trabalhadores, aponta Antunes (2009).

Antunes (2009) acredita ser uma mediocridade defender a ideia do surgimento de uma nova classe para identificar os trabalhadores precarizados. Para o autor, essa falácia é mais um artifício da hegemonia capitalista para defender a equívoca ideia de que a precarização do trabalho é um fenômeno recente. É necessário recordar que os trabalhadores nessa situação é uma realidade viva na história do capital e, como já discutido, antes mesmo desse sistema entrar em vigor, tanto em países desenvolvidos quanto nos subdesenvolvidos, aqui, incluímos o Brasil. Braga (2014) complementa esse pensamento ao rememorar que, no Brasil, a precarização da classe trabalhadora sempre foi uma constante, uma regra, não uma exceção. É, portanto, tão velha quanto à história do país. Essa discussão é vista por Raichelis (2013, p. 623)

Como o instrumento contratual não especifica o grau de intensidade do trabalho a priori, os trabalhadores podem resistir aos processos de intensificação mediante sua capacidade de organização e luta coletiva; e considerando também os padrões de intensidade construídos através do tempo e assumidos como

referência pelos trabalhadores e suas organizações representativas para fundamentar sua pauta de reivindicações.

Essas breves considerações históricas e atuais acerca da precarização do trabalho servem de base para que possamos nos situar contextualmente sobre as condições de trabalho numa perspectiva, para além de histórica, econômica, social que as engendra. Assim, é possível rematar que tais condições são fruto da maneira em que se estrutura o trabalho dentro do capitalismo, considerando, sobretudo os aspectos históricos.

Essas informações se reiteram em nossa pesquisa através da fala dos professores. Boa parte desses docentes acredita que a dimensão política exerce forte influência no processo de precarização do trabalho docente, possível de ser constatado desde os aspectos mais gerais como na reformulação de políticas públicas voltadas a esse campo até os elementos mais específicos, como determinações internas, ausência ou insuficiência de verbas. Para a Docente 1, por exemplo, o seu trabalho está

[...] fortemente vinculado à dimensão política, porque as condições do meu trabalho e os objetos/questões de estudo compõem essa realidade. Exemplo disso são o escasso financiamento das pesquisas em educação, os raros editais e a política de avaliação/regulação do nosso fazer (DO1).

A palavras da Docente 2 reafirmam vários fatores que precarizam o trabalho dos professores credenciados aos programas de pós-graduação, todos eles ligados a fatores políticos desdobrados em intensificação, mecanismos de avaliação e fiscalização, a incessante pressão por publicação, na tentativa de normalizar a cultura do produtivismo, além de outros elementos possíveis de serem contemplados em seus termos:

Em relação às determinações externas, reflete muito sobre “imposições” dos órgãos que “fiscalizam” o trabalho docente na pós-graduação, como a Capes. Acredito que essa visão de

“produtivismo” exagerado seja o fator que mais precariza nosso trabalho, a busca pela produção, publicação etc. A pouca oferta de bolsas para docentes, a dificuldade e exigência nas publicações, dificuldades de acesso aos órgãos de fomento também são fatores que precarizam nosso trabalho (DO2).

A Docente 3, trata com descontentamento acerca das implicações das infinitas determinações externas que geram precarização do no trabalho da pós-graduação. Ela destaca a supressão do tempo para desenvolver outras atividades que não estejam imersas em suas obrigações laborais, inclusive tempo para o devido descanso mental e físico, pelo acúmulo e intensificação do trabalho. Além disso, chama a atenção para o fato que toda essa sobrecarga não possui um retorno monetário. Assim ela afirma:

As determinações externas nos levam ao produtivismo acadêmico que por sua vez, toma todo o tempo livre, nos impedindo de descansar o necessário para a saúde física e mental. E isso nos leva ao adoecimento. Além disso, esse acúmulo de atividades não acrescenta em valores na remuneração salarial, o que faz com que haja a intensificação da precarização docente. (DO3).

Os intermináveis processos burocráticos também fazem parte do cotidiano do trabalho decente e, como já era de se esperar como resultado de pesquisa, a ausência de verbas, já citada pela Docente 2, é confirmada pela Docente 5 “A ausência de verbas tem dificultado a garantia das condições logísticas para o desenvolvimento do trabalho, sobrecarregando os docentes com as atividades burocráticas.”, afirma ela. Sobre os aspectos burocráticos, assim ela afirma: [...] São horas dedicadas a preenchimento de formulários, a correção e adequação de material às normas, a organização dos dados de pesquisa (transcrição, tabulação) etc., que, somadas, acabam por ocupar mais o tempo do professor do que o que seria próprio de seu trabalho” (DO4).

A supervalorização dos aspectos, do trabalho, dos resultados quantitativos em detrimento da qualidade é um efeito que tem se tornado comum, apesar de adoecedor e comprometedor do trabalho dos professores. Esse ponto é nítido nos dizeres da Docente 6: “A política de produção e quantitativo de orientações imposta pela Capes compromete a qualidade dos trabalhos orientados e, conseqüentemente, da produção deles provenientes (DO6)”. Em contrapartida, a docente 5, com um olhar otimista admite que Os as determinações externas, como as políticas, econômicas, culturais e sociais, interferem em seu trabalho levando-o a uma condição de precarização, Em olhar voltado especificamente à realidade da UESB, diz” São políticas que não visam à pesquisa, mas a UEBS está engajada dentro de suas possibilidades para fortalecer a pesquisa (DO5).”

A competência, intrinsecamente relacionada com a competitividade, adentrou-se ao universo acadêmico revelando a sua pior face e se desdobrando em altas cargas de trabalho, extrapolção da carga horária máxima exigida para o cargo. Trata-se de uma profissão culturalmente entendida pelo meio social e absorvida pelos professores como de total doação, além da clara necessidade, frente a tantas exigências e cobranças, de esse lugar social de docente/pesquisador saltar para fora dos muros da universidade e tomar espaço nos mais diversos lugares na vida do profissional, trazendo implicações de ordem emocional, no âmbito da saúde física e nas relações familiar, sentimental e suprimindo o autocuidado (LEDA, 2006).

A sobrecarga, sem dúvida, é o principal elemento e ela gera várias outras implicações, como alto nível de estresse, síndrome do pensamento acelerado, medo de não dar conta de todo o que eu preciso (e não é pouca coisa) dar. Mesmo que seja um relato intimista, em conversa com a maioria de meus colegas, eles relatam problemas semelhantes ou outros até mais graves. Não tenho dúvidas de que determinações externas (políticas, econômicas, culturais e sociais) em todo o meu trabalho na pós-graduação (DO7).

Tais determinações ditam as regras de nosso trabalho, elas moldam e permeiam o nosso cotidiano se desdobrando em sobrecarga de trabalho tamanha e em intensificação do trabalho. [...] ainda mais eu que eu já cansei de perder noites, virar madrugadas para dar o meu melhor, mas, aos poucos vamos perdendo as forças e adoecendo, chegando ao ponto de decidir mudar ou entrar em um contínuo processo de adoecimento (DO8).

São determinações, bem colocada essa palavra, inclusive, porque são imposições, são fruto do crescimento da educação superior nos moldes do que é determinado pelo capital, o que requisita nova organização do trabalho, pautada em eficiência, produtivismo, competição, intensificação e precarização (DO9).

Essa realidade acontece em todas as universidades brasileiras. Trata-se de um fenômeno visto a olho nu (risos), não enxerga quem não quer. Esse nítido processo de precarização acontece em função da lógica capitalista, das reformulações das políticas educacionais seguindo o modelo neoliberal, que condiciona, determina e caracteriza o nosso trabalho aqui na UESB, gerando intensificação, aumento da carga horária etc (DO10).

O olhar da docente 11, neste ponto, reflete um pensamento semelhante ao dos colegas, quando afirma que “Trata-se de uma reconfiguração das políticas públicas no âmbito educacional, institucionalizando a flexibilização e precarização do trabalho docente” (DO11), pensamento que abraça a fala da docente 12, que admite que as referidas determinações provocam “São mudanças no padrão de acumulação e regulação social que interferem muito em nosso trabalho como docente”. Além disso “[...] promovem uma série de transformações na organização do trabalho obedecendo o ideário neoliberal de privatização e mercadorização do ensino e da universidade” (DO12).

No bojo dessas falas, é interessante a percepção da Docente 13, por destacar, pontualmente, como as políticas neoliberais afetam o trabalho do professor/pesquisador numa perspectiva. Assim ela diz:

São diretrizes e orientações bem pensadas, todas giram em torno do neoliberalismo e são concretizadas, na educação superior e no trabalho docente por intermédio de uma série de instrumentos de fiscalização, jurídicos e institucionais, a exemplo das alterações na LDB, estabelecimento de metas e objetivos extremamente quantitativos, como consta no PNE, além de diversos decretos e acordos institucionais. Tudo isso e muito mais recai sobre o nosso trabalho como forma de precarização e sobrecargas, sem remuneração a mais por isso (DO13).

As determinações externas “[...] evidenciam que o trabalho docente, na atualidade, está inserido na dicotomia entre desqualificação e profissionalismo do professorado”, afirma a Docente 14, enquanto que, para a Professora 15, “[...] os regulamentos são baseados na lógica capitalista neoliberal e suas características são evidenciadas pela racionalidade administrativa e a modernização dos processos. Automaticamente, o trabalho docente sofre transformações negativas.” Coadunando os olhares, a Docente 17 reforça que “[...] a relação de força entre a universidade e os ideais neoliberais é injusta, pois “[...] o capital sempre fala mais alto, gerenciando e (re)organizando o trabalho docente por meio de políticas que atendam aos seus interesses, em detrimento dos direitos do professor e da própria autonomia universitária.” Por fim, por “[...] observa-se que o problema existente sobre a precariedade do trabalho docente não se relaciona apenas com o nosso trabalho dentro da UESB, mas está associado diretamente ao redirecionamento da políticas públicas neoliberais” (DO16).

No que tange à avaliação das condições de trabalho impostas aos docentes da pós-graduação da UESB acerca, especificadamente da carga horária destinada ao ensino, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e possíveis atividades burocráticas e de gestão, ao se analisar as repostas dos entrevistados quanto às condições de trabalho a eles impostas na pós-graduação da UESB no que se refere à carga horária destinada ao ensino, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e possíveis atividades burocráticas e de gestão, é constado que, para os professores, o lado

negativo de sua função (intensificação, alta cobrança por produtividade, inadequação da estrutura das salas e laboratórios entre outros fatores) leva à precarização e ao adoecimento. Além disso, muitos deles tocam na questão dos processos burocráticos, da constante cobrança por resultados, traduzidos em necessidade de publicação; do atendimento das demandas e exigências legais e do ato de ser professor da pós-graduação. Tal situação, como é possível identificar na fala de vários sujeitos da pesquisa, gera insatisfação e podem contribuir para o adoecimento e, inclusive, comprometer a sua capacidade de trabalhar. “Avalio como razoáveis. É preciso ampliar as condições objetivas para um trabalho com maior qualidade”, diz a Docente 1.

O fato de alguns professores trabalharem em duas ou mais instituições pode gerar uma maior sobrecarga de trabalhado e provocar, como consequência, intensificação e adoecimento, Essa é uma realidade vivida, por exemplo, pela a entrevistada 2, a qual trabalha [...] em duas instituições (UNEB e UESB). Como sou vinculada primeiramente à Uneb, não saberia responder essa questão em relação à UESB. [...]. Ou seja, ela possui vínculo efetivo e maior carga horária na UNEB e, além desta, carrega obrigações com a pós-graduação em Educação na UESB. “[...] No caso da Uneb, temos que ter um mínimo de 4h aula na graduação; para o professor DE tem que ter um mínimo de 12h aula e o restante para planejamento, orientações, atividades administrativas, pesquisa e extensão”, afirma a professora. Soma-se a essa carga horária e as essas atribuições, como já relatado, todas as atividades de pesquisa e orientação desenvolvidas na outra instituição. A Docente 3 nos induz à reflexão de que as condições de trabalho na UESB são semelhantes a de outras instituições. Do ponto de vista mais geral, essa afirmativa é confirmada em resultados de pesquisas apresentados no capítulo 4 desta dissertação “Condições de trabalho docente na pós-graduação: mapeamento de produções científicas sobre a temática”, quando os achados apontam que os professores são submetidos a cargas horárias muito maiores do que a que está prevista. “As condições na UESB não são muito diferentes

de outras instituições, pois nos remete ao trabalho de ensino, pesquisa e extensão, necessário para manter o programa funcionando normalmente”. Apesar de, nesta fala, haver um certo condicionamento e aceitação da organização do trabalho imposto pelo exercício de ser professor/pesquisador de pós-graduação *stricto sensu*, chama a atenção para o fator de que “[...] o ideal seria que houvesse uma redução de trabalho na carga horária do professor de forma geral, e não apenas observando tão somente a pós-graduação (DO3)”.

Nesse contexto de sobrecargas, de intensificação de trabalho, dadas as condições postas, é importante considerar, conforme salienta a Professora 4, a falta de uma institucional para a pós-graduação, sem a qual há uma distribuição desigual das atividades acadêmicas, além de acelerar o processo de privatização do ensino superior. Nos termos da entrevistada:

As condições de trabalho para um docente que está na PG e para outro que não está são iguais para ambos. O mais grave a meu ver, entretanto, é ausência de uma política institucional para a PG, pois gera, na comunidade universitária, uma falsa ideia de que credenciar a um programa é uma “opção” individual pela qual o sujeito que faz essa opção deve arcar com todas as consequências de sua escolha. Essa concepção acaba gerando muitas desigualdades em termos de distribuição das atividades que mantêm uma universidade funcionando. Além disso, a ausência de uma política de PG também provoca a “privatização” da PG e dos resultados das pesquisas. Ou seja, mesmo sendo produzidas dentro da universidade pública e por causa dela, a PG e a pesquisa são tratadas e conduzidas por projetos personalistas e individuais (DO4).

Embora a Docente 5 compreender a carga horária bastante excessiva, envolvendo as atividades da graduação e da pós e sublinha a “Falta tempo para se dedicar as publicações (D5)”, a Professora 5 apresenta uma informação de grande relevância, talvez, uma realidade específica do programa ao qual ela está credenciada, ao afirmar que **“No caso específico do PPGEd, as condições favorecem o desenvolvimento do**

trabalho docente, pois as atividades de orientação, por exemplo, contam como disciplina, entrando na carga horária semestral (D6) grifos nossos”.

O sentimento é de entrega total à pesquisa e ao programa como um todo. Digo isso porque sempre, sempre mesmo, há alguma coisa para se fazer, mesmo em casa, nos finais de semana. A gente não para. Nunca chego em casa, geralmente, no fim da noite, para cuidar exclusivamente de mim de do meu lar, porque sempre há um e-mail para responder, mensagens infinitas do celular e quase todas relacionadas ao programa (DO7).

Quando analisamos as condições de trabalho sobre quais os sujeitos entrevistados estão submetidos, percebemos que o exercício da profissão nos programas de pós-graduação *stricto sensu* tanto podem gerar autorrealização profissional, estabilidade financeira que, na verdade, ocorre a partir da aprovação no concurso público, não com a vinculação aos cursos de mestrado ou doutorado, uma vez que os professores não recebem nenhum incentivo salarial a mais, quanto para gerar adocimento ocupacional, consideráveis prejuízos de ordem subjetiva com empobrecer a saúde e comprometer o bem-estar. Além do mais, para a plena realização da sua função, qualquer trabalhador precisa apresentar estar bem, com a sua saúde equilibrada, tanto do ponto de vista físico quanto do psicológico.

Ultrapassar às 40 horas de trabalho se tornou uma realidade na vida cotidiana do trabalho docente, especialmente àqueles que se vinculam a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Para Bosi (2007), essa lógica de ampliar a jornada de trabalho no âmbito do ensino superior é alicerçada pela lógica capitalista que faz questão de reiterar que o trabalhado, especialmente o profissional da educação deve ser subserviente aos seus objetivos: produtividade, eficiência, mecanização do pensamento. Consequentemente, para conseguir realizar todas as atividades relacionadas a seu ofício, o professor da pós-graduação não vê outra alternativa, senão se submeter, às vezes, até inconscientemente, a uma jornada de trabalho muito superior do que é firmado.

Essa fala está em consonância ao que Melchior (2008) trata sobre a intensificação do trabalho como um elemento que se concretiza na medida em que há um aumento das demandas, amplificação das atividades e funções, aumento da produção sem que haja proporcionalmente alteração em números e em qualidade do efetivo. Apesar de se válido levar em conta que a intensificação pode ser fruto de uma série de fatores relacionados às constantes mudanças organizacionais e às várias reformas nas políticas voltadas ao trabalhador, ela se materializa efetivamente na análise de como o profissional é submetido à ampliação das funções de seu cargo ou do aumento número de tarefas que eram realizadas por uma pessoa, enquadrado em sua carga horária.

As mensurações atuais, considerando o seu caráter meramente quantitativo, não são suficientes ou apropriadas para apresentar a intensificação do trabalho em sua completude, uma vez que os aspectos subjetivos são, por elas, desconsideradas. Acerca disso, Davezies (2007) discute a defesa de uma reestruturação dessas mensurações de modo que deem espaço às análises que estão no campo da subjetividade, impossível de serem tratadas por vias meramente exatas, quantitativas.

Para o Docente 13, o alargamento e sobrecarga de trabalho ocorre devido não somente ao trabalho realizado efetivamente dentro das horas destinadas à orientação, desenvolvimento pesquisa e à sala de aula, mas sobretudo o que não é contabilizado, as diversas horas que são usadas fora da universidade. E atribui à pós-graduação essa intensificação. Em suas palavras:

Consigo enxergar claramente como ocorreu essa sobrecarga, pois, antes de entrar na pós-graduação, era apenas docente e minhas atribuições, portanto, se limitavam às questões voltadas ao ensino, como preparação de aula, correção de atividades e provas, planejamento e o envolvimento com algumas extensões. Ao me ingressar na pós-graduação, nitidamente, veio uma sobrecarga de trabalho muito além do que imaginava. Há uma cobrança, por vezes, subjetiva e até velada e, inclusive, uma autocobrança exagerada em produzir em larga escala, participação de eventos

e outras diversas atividades que não constam no PIT, como a ‘necessidade’ de dar parecer em artigos, leitura exaustiva de diversos trabalhos. Muitas vezes, é preciso desprender mais tempo para orientações de alunos que precisam de uma ajuda mais pontual etc (DO8).

Sobre essa questão, afirma a Docente 9 “Tenho Dedicção Exclusiva, com regime de 40 horas, entretanto, minha carga-horária de trabalho ultrapassa, e muito, as 40. Por isso, considero as condições ruins. Deveria, por exemplo, ter mais concursos, pois a demanda de trabalho é bem maior do que a oferta de profissionais” (DO9). De maneira similar, a Docente 10 apresenta uma percepção pessimista com relação à questão em voga, ao considerar [...] que a nossa dedicação fora dos horários destinados para o trabalho chega, em algumas semanas, superar o trabalho dentro da UESB, avalio como péssimas as condições de tempo destinadas às atividades da PG. Não há nenhum incentivo para muitas demandas” (DO10). A professora 11 também encontra-se insatisfeita com relação não exatamente à carga-horária destinada ao trabalho, mas a sobrecarga, o que torna o tempo insuficiente para realizar todas as suas atividades, tendo, por isso, que trabalhar além das 40 horas previstas. Em suas palavras indignadas:

[...] Eu cheguei a um ponto de extrema exaustão. A UESB, especificamente a Pós-graduação, consome muito de meu tempo e de minhas energias. Isso ocorre pelo compromisso que tenho com o trabalho e com a minha carreira que, para serem bem cultivadas nesse campo, requer muito além do que está no papel [...] (DO11).

Em seu relato, também apontando indignação, a Docente 12 considera que o tempo destinado às suas atividades relacionadas à sua função com professora da pós-graduação é bem desproporcional ao que ela se dedica, ou seja, a profissional trabalha também mais de 40 horas semanais, quando se faz o levantamento do que fora realizado dentro e fora da sala de aula. Assim ela trata deste ponto:

Não tenho tempo pra nada! O trabalho consome todo o meu dia. Saio da UESB e, ao chegar em casa, literalmente, a UESB continua me acompanhando. Há pouquíssimo tempo destinado às atividades de ensino, as quais precisam de tempo para preparação, atualização etc; da mesma forma, o tempo é escasso para pesquisa (principal produto da pós), além da extensão, planejamento, avaliação e atividades burocráticas e de gestão (DO12).

A Professora 13, com um olhar mais centralizado às atividades de gestão, por ser coordenadora do curso, chama a atenção para o fato de que, em sua percepção existe, sim, a sobrecarga e a intensificação e consequente precarização, mas “[...] dou destaque às atividades burocráticas [...] presentes em quase todas as funções de um professor de pós-graduação; em meu caso, como faço parte da coordenação, o trabalho triplica” (DO13). “[...] Trabalhamos muito mais de 40 horas [...] avalio como insuficiente o tempo para todos os elementos citados na pergunta. Sei que fazem parte de nossa função, mas não dá tempo mesmo e isso compromete o nosso trabalho” (DO14).

A Docente 15, além de mostra-se insatisfeita com os mesmo problemas apresentados pelos demais sujeitos da pesquisa, ela destaca:

“Trabalho a base de energético natural, e ao mesmo tempo, de calmante, porque as atividades são tantas que não damos conta do quanto trabalhamos a mais, em um ritmo acelerado alienador, pois as demandas não param de chegar. Há uma compulsão por produção desnecessária. Esta valoriza apenas os aspectos quantitativos e o ego docente (DO15).

A professora 16, na mesma linha de raciocínio e percepção, declara:

Avalio com um olhar negativo, não pelas atividades, mas por ser um trabalho praticamente em massa, o que não condiz com a natureza da pesquisa, a qual requer minucioso cuidado e, consequentemente, temo necessário para o seu desenvolvimento de qualidade. Nossa carga-horária também não condiz, em nada, com a sobrecarga de trabalho a qual somos, dia a após dia, submetidos. Tem o ensino, a extensão e a incessante cobrança por produção. Tudo, em nosso trabalho é avaliado (DO16).

Não diferente dos demais colegas, o Docente 17, em demonstração de desgaste e insatisfação, afirma:

O tempo é visivelmente insuficiente para tantas atribuições, muitas delas inesperadas, que fazem você mudar completamente a sua agenda ou sacrificar ainda mais do tempo que tenho para outras atividades. Isso é cansativo e desrespeitoso com o profissional, mas, infelizmente se naturalizou de tal forma os professores só reclamam de doenças causadas pelo trabalho, mas não se organizam para buscar melhorias efetivas (DO17).

Constata-se, portanto, na maioria das falas dos pesquisados, a predominância das reclamações quanto à extensa jornada de trabalho que, em geral, ultrapassa o que fora estipulado em leis e decretos em face das altas demandas impossíveis de serem realizadas na carga horária definida para os docente.

Frente ao questionamento sobre a sua percepção acerca das implicações das políticas neoliberais no campo educacional quanto à valorização da cultura do produtivismo acadêmico e o seu entendimento acerca que é ser produtivo(a), as respostas abrem um leque de possibilidades de interpretações e discussões. “Meu olhar é crítico e de luta, afinal, o produtivismo ignora, na maioria das vezes, a qualidade e condições da produção”, confessa a Docente 1. O olhar da docente 2, nesta questão, se volta ao produtivismo acadêmico e cobrança por publicações em revistas bem qualificadas. Assim ela diz “Segundo essa ótica das políticas neoliberais, o produtivismo acadêmico está vinculado ao número exagerado de publicações em revistas ‘renomadas’ e de qualis altos”.

As proposições neoliberais implicam em redução do tamanho do Estado apenas para a classe trabalhadora, pois os investimentos para o setor privado continuam. Então, percebemos que a privatização da educação tem sido a tônica nesse contexto, e também, há uma desresponsabilização do Estado para com os investimentos na pós-graduação como um todo, pois se observa que os programas têm buscado alternativas para aumentar os seus recursos, a exemplo da realização de convênios, os quais

umentam a carga horária dos professores sem aumentar os valores recebidos (DO3).

A meu ver o que você chama por “cultura do produtivismo” já seria uma implicação do modelo de acumulação flexível sobre o trabalho do docente do ensino superior. Como se trata de um trabalho imaterial e, portanto, difícil de ser quantificado, para se conseguir implementar a noção de “responsabilização”, seria necessário transformar o não material em material. A quantidade, portanto, se transmuta em qualidade e esconde a contradição. E a relação com o trabalho material não se esgota por aí. Como no trabalho material existe um limite para a produção (pois a matéria não é inesgotável), a noção de responsabilização também vem carregada da concepção de concorrência. Produtivo, portanto, nessa ótica, seria quem supera a quantidade do outro (DO4).

Brito, Rodrigues e Nunes (2017) já analisavam essas questões e mostra como são graves o processo de naturalização das grandes alterações que ocorreram na configuração do trabalho docente nas últimas décadas e atribui, como outros autores já discutidos no trabalho, às reformas neoliberais, que, aos poucos, se adentraram às quatro paredes das instituições de ensino e provocaram ampliação da atuação do professor/pesquisador, sem haver uma devida discussão ampla que incluía todos os agentes envolvidos e interessados na área educação, sobretudo a classe docente. Ou seja, houve uma verdadeira intensificação, algumas prescritas, normatizadas e institucionalizadas; outras, como fica nítido na fala de quase todos os docentes, incorporadas em sua jornada de trabalho e fora desta. “Produzir muito sem condições mínimas. Poucas condições para desenvolver pesquisas avançadas”, admite o Docente 5. Para o docente 6, “Essa ‘cultura’ compromete e interfere na qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes (DO6)”. “Falta de respeito do governo e das instituições de fomento à pesquisa em desconsiderar a nossa subjetividade, em nos enxergar como máquinas de produção; querem quantidade, mas cobramos qualidade e são duas realidades que, geralmente, não se encaixam”, destaca o professor 7.

A meritocracia e racionalidade privatista, alinhadas à lógica neoliberal assumem um poderio capaz de manipular e sucumbir a universidade e colocá-la em um eixo de mercadorização do conhecimento, pelo qual os professores são pressionados a fazer parte. Por esse caminho, as publicações se tornam uma espécie de mercadoria com alto valor social, contribuindo, assim, para alimentar ainda mais o desejo e/ou necessidade por produção acadêmica. Todo esse cenário possui um maior impacto quando as produções são aceitas por revistas bem avaliadas no sistema Qualis.

Assertivas assim são defendidas por grandes pensadores e pesquisadores em todo o mundo, a exemplo de Antunes (2006), que, em suas pesquisas, defende a ideia de que estamos vivendo um período chamado por ele espetacularização da produtividade, ou seja, em pleno ápice do capitalismo, veem-se as universidades se remodelando em um contínuo processo de acatamento do consumo e do espetáculo dos produtos científicos. A ordem de autoridade “é preciso produzir” é tão poderosa que essa espetacularização gera transtornos não apenas na alimentação desse pensamento adoecedor, mas nos próprios produtores, cientistas, muitas vezes, oprimidos, cansados, sobrecarregados, estressados, permanecem fiéis à ordem em voga.

Não é a intenção da pesquisa, em nenhuma das hipóteses que possa existir, desmerecer o conhecimento científico que vem do ato de produzir, mas alertar a comunidade científica para o fato de que esse caminho de mercantilização das produções tem gerado efeitos nocivos à própria universidade e à saúde desses profissionais. Os resultados desse trabalho têm revelado que a necessidade de se evidenciar não só os enfrentamos em prol de uma universidade menos abraçada às convicções do modelo capitalista de ser, mas também de mostrar o quanto os professores, ao mesmo tempo em que têm sido fruto dessa realidade, são acometidos por vários problemas do ponto de vista da saúde física e mental. Ainda que seja uma verdade que ser docente de programas de pós-graduação e, por conseguinte, ser um pesquisador conhecido por suas produções, proporciona um certo prestígio social, é válido repensar em que velocidade

essas produções ocorrem e como afetam a saúde desses profissionais. Diante disso, elevamos a conhecida frase: “viver não cabe no Lattes”

O Docente 8 retoma a problemática que gira em torno da questão do tempo escasso para a produção das diversas atividades inerentes à sua função. Para ele, os principais desdobramentos das políticas neoliberais, sim, valorizam a cultura do produtivismo acadêmico, “[...] levando à intensificação do trabalho, que, ao consumir muito mais tempo do que a carga horária para o trabalho ser realizado, subtrai do trabalhador tempo e, para mim, tempo nem sempre é dinheiro, é cuidado consigo, é saúde etc [...]” (DO8). “As políticas neoliberais se materializam principalmente na ideia do produtivismo, responsável pela quantificação dos trabalhos e consequente desqualificação de muitos deles, porque querem que produzimos como máquina e o nosso produto é intelectual. Valorizam o improvável” lembra o Docente 9.

Acerca desse ponto, o Docente 10 se posiciona:

[...] Depois que criaram o tal Qualis, instrumento que avalia os meios de divulgação, eventos etc, nos tornamos sufocados pelos rigorosos e variados processos de avaliação. Ora, ao mesmo tempo em que se cobra quantidade, há, a todo o tempo meios de avaliar nossa produção. Aí encontra-se a contradição (DO10).

Sobre o pensamento do Docente 11, semelhante ao do profissional 10, temos:

Essas implicações são visíveis no processo de valorização da produtividade. Introduce o conceito de qualidade na produção, mas não dão o tempo necessário para produzir nesses moldes, fato que faz com que a quantidade seja valorizada e, ironicamente, a qualidade fica, muitas vezes, aquém (DO11).

[...] Vende-se a falsa ideia de que ser produtivo é necessário e positivo, mas, na verdade, essa cultura é geradora de adoecimentos, competitividade. Além disso, faz a educação e nós, professores, caminharmos rumo à mercantilização da educação e mecanização profissional. [...] Sem contar que o neoliberalismo, na educação, ainda não mostrou todo o seu potencial de transformação. Muitas coisas estão por vir, infelizmente! (DO12).

“São várias as implicações. Destaco a atuação dos organismos internos de avaliação (CAPES e CNPq), as quais, apesar de importantes, dão força ao produtivismo acadêmico [...] (DO13). [...] Deveriam criar meios de avaliar mais a qualidade do que promover o ‘terrorismo’ adoeedor da cultura da produtividade acima de tudo e de todos [...] (DO14). “A cultura do produtivismo acadêmico é um grande problema na vida do docente porque gera desconforto, adocece, empobrece a produção, causa tensão nos alunos em nós professores” (DO15). Acrescenta a Docente 16, que essa cultura enfatiza os aspectos quantitativos, validando a estrutura da sociedade Capitalista, referenciada na quantificação. Por fim, o discurso da Professora 17 em torno dessa problemática ratifica a informação de que as políticas educacionais voltadas ao ensino superior, no tocante, sobretudo, à pós-graduação moldam o trabalho docente levando-o à extremidade da lógica da produtividade.

A fala dos sujeitos sobre como o produtivismo acadêmico interfere negativamente no desenvolvimento de seu trabalho de que maneira os professores, incluindo eles próprios, reagem a essa imposição, ratifica a discussão realizada no referencial teórico. Alguns professores atribuem a cultura do produtivismo e seu considerável aumento nos últimos anos às instituições que regulamentam e fiscalizam os programas de pós-graduação e de fomento à pesquisa, com destaque à CAPES e ao CNPq. Tratam-se de organizações com parâmetros de avaliação e de metas bem definidos, as quais evidenciam, de forma incisiva, a prática da pesquisa, sem, contudo, frente ao atual governo que desprestigia a Educação e classe docente, bem como o incentivo à pesquisa, não têm fornecido bolsas funcionantes para o bom andamento do processo de pesquisa que requer investimentos.

Lima e Lima-Filho (2009) já apontavam em suas pesquisas que os docentes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* são condicionados a viver para a pesquisa, como se ela fosse, e é, parte integrante e significativa na vida desses profissionais e que, para tanto, são necessários um grande investimento de tempo, dedicação, alto envolvimento. Isso repercute na vida desses docentes uma ideia de que é uma necessidade constante atingir as metas e objetivos definidos, tanto

para a manutenção dos programas quanto para sua permanência nele, para evidenciar a sua marca profissional e buscar, junto a esses órgãos, financiamento para as suas pesquisas. Entretanto, pouco se pensa como essa realidade traz implicação à saúde física e mental dos professores; os amparos aos constantes adoecimentos são escassos e, de certa medida, esses trabalhadores adentram a um processo de esgotamento.

Sobre esse assunto a Professora 1 afirma: “O produtivismo leva-me a ter maior preocupação com as métricas que com a qualidade/profundidade das minhas produções. Contra essa lógica, busco me organizar coletivamente nas lutas docentes mais gerais e não viver em função de produzir” (DO1).

“Tenho buscado produzir bem e em conjunto com meus orientandos. Não adianta só produzir muito e sem qualidade” (DO2).

Interferem aumentando o trabalho, o que redundando na redução da qualidade de vida. Pois, os pesquisadores deveriam ter mais tempo livre para produzir, e isso não acontece. Confesso que não tenho reagido a essa imposição, pois temos ficado impotente diante das exigências da CAPES (DO3).

[...] 1. Interferências negativas: se não for imposto um rígido autocontrole, todo o tempo livre é suprimido; 2. Sim, tenho reagido; mas uma parcela considerável já considera “natural” ao trabalho docente as exigências relativas ao produtivismo acadêmico; 3. Faço o que cabe no meu tempo (DO4).

“Sim. Ficamos preocupados em querer publicar, caso contrário não permaneceremos no programa. Isso aumenta a pressão psicológica” (DO5).

“Interfere negativamente. Quanto à reação, não tenho encontrado apoio dos colegas e da coordenação no processo de resistência” (DO6).

A interferência é bastante negativa a meus olhos e acredito que aos olhos de todos os colegas, por mais conservadores que sejam, uma vez que o produtivismo não vem sozinho, ele é acompanhado por processos avaliativos que estão sempre nos pressionando e forçando-nos a alcançar resultados cada vez mais

visíveis e maiores. Isso gera, na comunidade docente, processos de credenciamento e descredenciamento, classificação dos pesquisadores que alcançaram maiores resultados, não exatamente os melhores, porque a qualidade fica à margem [...] (DO7).

A docente 8, em parte de sua resposta, apresenta uma contradição, ao dizer que “O produtivismo tem uma interferência, ora positiva, pois nos torna pesquisadores mais experientes e capacitados para o saber-fazer pesquisa, ora negativo, pois alimenta o adoecimento ocupacional, gerando estresses e outros desgastes. Em re tratando da reação, acredito que seja uma situação natural do processo da precarização docente (DO8). “Estamos altamente subordinados ao produtivismo acadêmico, o qual gera problemas de grande proporções, inclusive adoecimento [...] completa a Docente 9. De forma correspondente, pensa a Docente 10. Para ela, [...] estamos vivendo, além de uma precarização de nosso trabalho, aceitando a imposição da produtividade em nosso cotidiano. Sinaliza a Docente 11:

Só enxergo como uma interferência de grandes impactos negativos à nossa categoria, [...] pois estamos sob forte influência da gestão mecanicista cujo objetivo é, como o nome já denota, mecanizar o professor, quer seja na sala de aula, quer seja no desenvolvimento de pesquisas (DO11).

“Interfere tirando a autonomia do professor e robotizando-o. Não há nenhuma reação” (DO12).

A interferência ocorre via imposição de avaliações por meio da produtividade e grande demanda de atividades que requerem grande investimento intelectual do professor. A produtividade, é bom pontuar, não se encontra apenas na quantidade de pesquisas que impõe ao pesquisador, mas permeia todo o trabalho docente, da sala de aula ao processo de pesquisa (DO13).

Para a Docente 14, a interferência se concretiza por intermédio do grande quantitativo de atividades destinadas ao professor, o que contribui

para o desenvolvimento de doenças, fadiga e ansiedade no cumprimento das metas e demandas.

“Traz interferência não só em nosso trabalho, mas inclusive em nossa vida pessoal, no âmbito da saúde mental e física. Somos submetidos a sobrecargas surreais. Não, não há nenhuma ação concreta contra esse movimento desrespeitoso com a nossa categoria” (D15). Em consonância com esse olhar, o Docente 16 afirma: “[...] interfere até em meu psicológico. Às vezes, me sinto como um operário em produção em massa [...]” (D16).

Não consigo enxergar nenhum movimento contra essa imposição. A categoria docente, em meu entendimento, é bastante desunida e mal-articulada. O produtivismo acadêmico gera, na universidade, uma atmosfera de alta pressão, [...] doenças, cansaço mental e físico. [...] A raiz do problema está, como já questionado, nas políticas neoliberais na educação, que privilegia as noções da Administração Científica: foco na eficiência, eficácia, produtividade e racionalidade, tudo isso deveria estar na contramão de nosso trabalho (DO17).

Dando prosseguimento à análise dos resultados, achamos essencial compreender a opinião dos docentes sobre o papel da CAPES, do CNPq e da FAPESB como órgãos de fomento e/ou de avaliação da pós-graduação. As falas são diversas e difusas. Foi defendida a aplicação e atual, além de maior autonomia, como é possível verificar na fala da Professora 1: “Avalio que são órgãos que necessitam ampliar sua atuação e com maior autonomia/ recursos”. Nessa mesma perspectiva, a Docente 2 compreende a importâncias desses órgãos, fazendo uma valorosa reflexão:

Acredito que esses órgãos deveriam expandir seus olhares principalmente para os programas do interior e menor nota auxiliando-os no crescimento na busca da democratização do acesso ao ensino e às bolsas, tanto para alunos, quanto para os docentes. Muitas vezes eles apenas valorizam os programas já consolidados e se esquecem de ‘valorizar’ e ‘auxiliar’ os programas mais novos e do interior (DO2).

“São órgãos de pesquisa que no momento estão privilegiando apenas as áreas exatas e tecnológicas em detrimento das ciências humanas. Não têm assistido a pesquisa e os pesquisadores com recursos necessários” (DO3). “São órgãos importantíssimos! Com destaque para os dois primeiros, eles são, ao mesmo tempo, resultado e promotores do desenvolvimento da ciência e da PG no nosso país” (DO4). “Só visa à meritocracia. Muita cobrança, e poucos recursos para financiamento” (DO5). “Financiamento das pesquisas e acompanhamento das mesmas. Porém, deveria primar pela qualidade e não pela quantidade da produção decorrente das pesquisas” (DO6).

Para o Docente 7, o grande equívoco da CAPES foi a mudança total de sua finalidade inicial, que era aperfeiçoar a formação de professores, para o aperfeiçoamento da formação de pesquisadores, com considerável pressão por maior produtividade por parte dos programas.

A docente 8 considera os três órgãos como fundamentais, mas que estão perdendo a sua capacidade de atuação, especialmente quanto ao fomento à pesquisa em todas as áreas, sobretudo as ciências humanas e as ciências sociais aplicadas, sendo ambas desprestigiadas em comparação com as ciências da natureza e as exatas, por exemplo. “São instrumentos de avaliação, antes de qualquer coisa, especialmente a CAPES, o apoio e fomento estão ficando aquém”, alega a Docente 9. Para a Docente 10, o movimento neoliberal foi abraçado pelos órgãos em debate, pois estes são pautados em índices e metas, cuja finalidade é o alcance a produtividade, alinhado com foco especial ao número de publicações, o que reforça, e muito, a lógica individualista e a produtividade.

[...] São órgãos que não se preocupam, de nenhuma maneira, com o docente e sua subjetividade, pois estão focadas tão somente na pesquisa e consequente produção. Para tanto, são responsáveis por avaliações, cobranças etc (DO11). Com percepção semelhante, pondera a Docente 12:

Sofremos significadamente, muito mais do que somo beneficiados, com a atuação desses órgãos [...] os impactos que os parâmetros

de produtividades causam em nosso trabalho é adoecedor, pois eles, em especial a CAPES, têm como missão manter e elevar, constantemente, a produção científica, sob o risco, a partir de uma fiscalização bastante intensa, de sermos desvinculados dos programas e também ser taxada de responsável pelo rebaixamento de notas.

“São organismos que têm uma função essencial em se tratando ao fomento à pesquisa, embora tenham perdido força no último governo, entretanto, são também mecanismos de fiscalização e avaliação, trabalhando em prol do produtivismo acadêmico, gerando competitividade docente e no meio científico como um todo [...]” (DO13).

O olhar da docente 14 acerca do papel da CAPES, do CNPq e da FAPESB como órgãos de fomento e/ou de avaliação da pós-graduação se volta ao aspecto instrumentalista, quantitativo, com destaque atuação no presente momento da CAPES. Para ela, são instituições que assumem fundamental importância para o melhoramento do desempenho dos programas, mas seu método avaliativo, baseado na pressão e na inflexibilidade gera desconforto, atingindo a integridade física e mental do professor, bem como do discente, já que este está completamente envolvido no desenvolvimento das pesquisas.

[...] a pressão pelo cumprimento das metas também gera um grande desafio para a comunidade científica, o que colabora para o surgimento de problemas sociais, físicos e mentais. As metas podem incluir, por exemplo, a exigência de que mestrandos e doutorandos submetam artigos em seu primeiro ano de curso junto a seu orientador e que os periódicos científicos da área sejam acima do estrato Qualis B2 (DO14).

A Docente 15 ver com bons olhos os critérios de avaliação desenvolvidos pelos órgãos, principalmente para evolução da pesquisa no Brasil, mas chama a atenção para o fato de haver mudanças substanciais na maneira como esses critérios têm sido aplicados e quais as implicações deles no trabalho docente.

“Temos vivenciados tempos bastante difíceis na pesquisa. Os cortes de verbas que vêm ocorrendo nos programas de pós-graduação são os maiores responsáveis pelo status produtivista e têm grandes impactos negativos para os docentes e discentes” (DO16).

“Acredito que o produtivismo acadêmico, fruto também de como esses órgãos se articulam na cobrança incisiva pela produção, e a ciência têm adquirido, aos poucos, um formato mercadológico, gerando problemas físicos e psicológicos” (DO17).

Verifica-se, portanto, segundo o olhar dos docentes que o papel, sobretudo, da CAPES, além do CNPq e da FAPESB como órgãos de fomento e/ou de avaliação da pós-graduação, apesar de serem importantes no que diz respeito ao crescimento da pós-graduação no Brasil, são responsáveis pelo incentivo à cultura do produtivismo acadêmico, da competição entre docentes e discentes, causando medo, ansiedade e outros problemas no âmbito da saúde física e mental.

Tratando especificadamente da CAPES como órgão que regulamenta e, sobretudo, avalia os Programas de Pós-Graduação e das suas implicações ao trabalho docente, aos professores foi questionada a sua opinião sobre essa relação CAPES x Trabalho docente, como e em que medida esse órgão interfere em seu trabalho.

A permanente exigência e cobrança por pesquisas é ratificada por Trein e Rodrigues (2011) como elementos característicos dos objetivos neoliberais e, por isso, ganha tanta força a ponto de tornar o docente inerte do ponto de vista de buscas efetivas para frear essa cultura ou estratégias para minorar os seus impactos. O que existe, na visão dos autores, são reclamações dentro das quatro paredes das universidades que não ganham tanta repercussão e está longe de se caracterizar como instrumento de luta contra as implicações do neoliberalismo no campo da educação, sobretudo no trabalho desses docentes. Como consequência, vê-se os professores imersos em uma rotina de trabalho absurdamente sobrecarregada a ponto, inclusive, de gerar prejuízos de grandes proporções na qualidade de seu trabalho, como também no âmbito de sua vida pessoal.

“[...] Nosso trabalho na pós-graduação é regulado pelas avaliações externas” (D1).

“[...] uma vez que se cobra muito a produção, esse fator, dentre outros, interfere no desenvolvimento do trabalho docente” (D2).

“Sim. Pois as exigências feitas nos remetem a realizar muito trabalho excedente” (D3).

Não diretamente. Em geral, os critérios de avaliação são definidos pelos pares, o que significa que estão em total acordo com o que seria próprio do trabalho docente no ensino superior. A grande questão está nos aspectos citados anteriormente. Como o nosso trabalho é imaterial, a quantidade considerada ideal para sermos inseridos com chance na concorrência estabelecida pela avaliação sempre será algo ‘ainda a se descobrir’ (D4).

“Muito. Deve acontecer, mas a pressão psicológica e desgastante” (D5).

“Sim, significativamente, pois o quantitativo sempre prevalece, ocasionando uma busca cada vez maior pela produção” (D6).

Sim! Todo o nosso trabalho, direta ou indiretamente, envolve a CAPES. Este órgão além de caracterizar o Qualis como a forma de classificação dos periódicos vinculados aos programas de pós-graduação credenciados pela instituição, ele também tem o poder de ditar o nível de qualidade da produção, bem como a quantidade (D7).

“Sem dúvidas! O sistema de avaliação idealizado pela CAPES foca no produtivismo acadêmico, refletindo, de forma contundente, no grau de adequação do nosso trabalho àquilo que é exigido de perfil pela CAPES” (D8). “Interfere muito, pois o nosso trabalho no Programa é fundamentado, em grande parte, pelas determinações da CAPES, gerando uma arena regida sob a lógica do empresariamento, mercantilização, competitividade. Tais aspectos se desdobram em sérios e graves problemas no trabalho e ao professor”, afirma o Docente 9. Com o olhar semelhante, afirma a Docente 10:

A nossa prática docente na pós-graduação, especialmente quanto ao desenvolvimento de pesquisas, infelizmente, é condicionada pela CAPES ao atendimento dos pressupostos da eficiência, e eficácia e produtividade acadêmica [...] A CAPES interfere, demasiadamente, por meio de seus critérios de avaliação, em nosso trabalho, sempre evidenciando a produção (DO10).

As narrativas acima sobre a interferência da CAPES como órgão de avaliação dos programas de pós-graduação no trabalho docente corroboram com o posicionamento da Docente 11, segundo a qual, de forma geral, o modo de avaliação adotado pela CAPES evidenciam o produtivismo acadêmico gera adoecimento mental e físico e estão em consonância com a internacionalização da produção do conhecimento, que privilegiam os aspectos quantitativos, positivistas; enquanto a qualidade na produção fica em segundo ou terceiro plano (DO11).

[...] somos pressionados a viver em descompromisso com os princípios da qualidade na pesquisa, impulsionados pelos rigorosos e, muitas vezes, duvidosos critérios de avaliação deliberados pela CAPES, pois somos obrigados a produzir, produzir e produzir. A lógica é a maximização da produção acima de tudo [...] (DO12).

Na percepção da Docente 13, a grande intervenção da CAPES no trabalho docente da Pós coaduna com o olhar dos demais entrevistados. Para ela, a pressão sobre os pesquisadores para a produção é o fator que se evidencia como adoecedor. “[...] Trata-se de uma verdadeira corrida e disputa por produtividade entre os docentes e até entre os programas [...] (DO13). Além disso, [...] é um mecanismo de nos manter sempre produzindo e, ao mesmo passo, assegurar a manutenção dos parâmetros de “excelência” da CAPES, mas evidenciando os aspectos qualitativos e desconsiderando a subjetividade e limitações físicas e metais do profissional (DO14).

Outro fator intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da, segundo a entrevistada 15, que compromete o trabalho é o rigor da

avaliação da competência do profissional, da vigilância, do julgamento realizado pela CAPES (DO15). A docente 16, em seu relato, salienta:

[...] os critérios utilizados pela CAPES para avaliação dos periódicos não são, a meu ver, exatamente coerentes. Enquanto algumas áreas são, de certa forma beneficiada, como as da natureza e exatas, as humanas são prejudicadas. [...] Isso ocorre, inclusive, no modo de hierarquização dos periódicos científicos. Eu acho o sistema de pontuação duvidoso (DO16).

Por fim, a respondente 17 considera os critérios de avaliação utilizados pela CAPES extremamente voltados à lógica da produtividade, para distribuição de recursos, o que, segundo ela, é contraditório, uma vez que o conhecimento científico não pode ser medido nem tratado dessa maneira. Em suas palavras: “Eles dão ênfase aos elementos quantitativos, querem produção em massa, como se a universidade fosse, realmente, uma indústria científica e o que vale é a quantidade produzida [...], enfatiza a docente.

Dessa forma, infere-se a necessidade se discutir uma possibilidade de reestruturação do modelo adotado pela CAPES para avaliar os programas, visto que o campo científico possui uma natureza e uma finalidade totalmente diferente da lógica industrial e empresarial. Não se pode aceitar que os meios adotados pelo mundo corporativo sejam naturalmente inseridos na universidade. Metas, eficiência, eficácia, alta capacidade de produção e outros termos não cabem no saber-fazer ciência. Os critérios precisam se adequar de acordo com a natureza de cada campo. A Administração tradicional tem como finalidade o lucro acima de tudo e, por isso, ela adota mecanismos quantitativos e metas bem definidas para o alcance dessa finalidade. O campo científico possui outra lógica.

Ao se analisar os dados à luz do referencial abordado, constata-se que a tentativa de adequação da economia brasileiras às novas demandas do novo formato do capital internacional desdobrou, como consequência, em mudanças substanciais na educação superior. De forma específica, o

presente estudo reafirma que exemplo desse alinhamento da educação ao sistema encontra-se na atuação do sistema de avaliação promovido pela CAPES aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* movida por critérios rígidos, altamente quantitativos de produção acadêmica e com rigorosos parâmetros para classificar os cursos de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado em todas as áreas do conhecimento.

Olhando por esse ângulo, é questionável a (re)afirmação por parte das universidades, especialmente dos programas de mestrado e de doutorado, vinda do pensamento da produtividade acadêmica acima de tudo sustentada pelos órgãos de fomento e incentivo à pesquisa. É necessário re(pensar) a exaltação da quantidade acima da qualidade. Embora a produção em massa de artigos científicos, de livros, capítulos de livros ou qualquer outro gênero textual com valor científico eleva a marca profissional dos pesquisadores, porque se alinham à lógica posta, sustenta, naturaliza e legitima a racionalidade produtivista.

A queixa em relação à intensidade do trabalho é mais presente entre os professores que assumem atividades da graduação de pós-graduação, bem como entre os que estão vinculados a programas de mestrado e doutorado, pois a rotina e quantidade de trabalho duplicam ou triplicam. Foi percebido também que, quanto mais o professor assume responsabilidades, mais propenso a doenças se torna. Sobre essa relação, Dal Rosso (2006), a partir de um olhar crítico enxerga a intensidade do trabalho sob a qual a classe trabalhadora se encontra é fruto da concretização um processo bem planejado e, da mesma forma, bem idealizado pela força do capitalismo que, ao passo que alimenta os interesses burgueses, reflete sobremaneira e de forma negativa na saúde do trabalhador. O próprio autor, em seus termos, afirma:

Na história do capitalismo, a manipulação dos graus de intensidade do trabalho esteve sempre relacionada com o objetivo de resultados. A alteração da intensidade para mais aumenta os resultados do trabalho e a alteração para menos os diminui. Em síntese, quanto maior a intensidade, mais resultados são produzidos pelo trabalho no mesmo período de tempo

considerado. No processo de desenvolvimento econômico, a elevação da intensidade do trabalho constitui uma força motora do crescimento. A intensificação do trabalho como produtora de crescimento econômico contém um problema social e moral implícito da maior relevância: não se trata pura e simplesmente de formas distintas de exploração da mão-de-obra humana (DAL ROSSO, 2006, p. 65-9).

Os achados encontrados em outras publicações já apontavam a realidade atroz imposta aos professores do ensino superior, no que tange com à intensificação, sobrecarga e relação de descontentamento e desarmonia com o trabalho, gerando sérios problemas aos profissionais, com destaque ao desgaste mental e físico, os mais evidenciados. Isso fica registrado como uma forma de alertar o Poder Público, a própria categoria, a sociedade, a universidade na tentativa de ir na contramão do que dita o capital. É preciso diminuir o sofrimento dos professores e as várias repercussões que ele traz à sua vida em todos os âmbitos.

Analisando tais falas, fica nítida a percepção de que o adoecimento ocupacional nem sempre é considerado com tal. Não raro, as doenças causadas pelo trabalho não são devidamente relacionadas a ele, as funções e atividades de sobrecargas e intensificação. Ou seja, nem sempre o trabalho, vilão, é responsabilizado pelo mal que ele causa ao trabalhador. Isso ocorre, quase sempre, porque as enfermidades vindas do labor possuem diagnósticos voltados a diversas origens, as quais raramente são contempladas por questões sociais como o trabalho. Quando são submetidos a exames e constatados os problemas de saúde os profissionais desta área são condicionados a informar ao paciente que a origem do seu quadro clínico não tem relação o trabalho e/ou o faz pensar que ele é acometido por doenças por não feito o trabalhado dentro do enquadramento ou pela incapacidade de se adaptar às condições laborais tidas como normais.

Para a surpresa da pesquisa, bem como de seu pesquisador, as professoras 1 e 2 afirmam nunca terem sofrido nenhuma doença

ocupacional, embora esta ressalva: [...] Mas as perspectivas não são animadoras (DO2)”. Esta fala reflete uma situação conflitante, na qual, embora ainda ela não tenha observado/constato nenhum adoecimento reflexo de seu trabalho na condição docente, revela um olhar pessimista frente à intensificação e precarização vividas por ela. Semelhantemente, a Docente 3 confessa não ter tido nenhum diagnóstico nos últimos anos, ou seja, não foi confirmada nenhuma doença cuja origem tenha sido em seu trabalho; porém, diz: “[...] mas me sinto com alto nível de estresse. Isso, óbvio, é resultado do trabalho docente na graduação e na pós-graduação (DO3)”. O estresse é uma situação de grande desconforto que pode prejudicar e muito a saúde bem como o trabalho dos professores. Embora não seja considerada uma doença pela Medicina, o estresse, especialmente, em altos níveis, pode desencadear vários quadros clínicos graves, como ansiedade, depressão, problemas cardiovasculares, problemas dermatológicos e gastrointestinais, podendo levar à morte.

“Não. Nunca tive problema de saúde, mas desconfio que o refluxo alto e o bruxismo que apareceram nos últimos anos tenham alguma relação com o ambiente onde desenvolvo o meu trabalho”, alega a Docente 5. Essa alegação nos faz compreender a possibilidade de haver relação entre os dois quadros apresentados por ela, especialmente o refluxo, com o seu trabalho. A literatura revela que, dentre vários fatores que geram implicações negativas na saúde do professor encontra-se aqueles relacionados ao despreparo vocal específico para atuação docente, o qual, associado a aspectos emocionais e ao estresse, comuns a essa profissão, pode ocasionar um quadro de refluxo ou intensificar um quadro já existente. Além disso, essas complicações, quando alteram um ou mais órgãos e sistemas pode influenciar outros, gerando vários problemas digestivos (BURATI et al., 2003).

“Sim. Tenho problemas de dores nas mãos e punhos devido ao excesso de digitação (D4)”.

Sinto-me realmente exaurida, com cansaço físico e mental bastante comprometido e, muitas vezes, sem tempo, por conta das atribuições do PG, de buscar meios para me cuidar. Frequentemente estou tendo perda de memória, fortes dores de cabeça (DO6).

Sim, às vezes, falta de ar provocada pelo elevado estresse em alguns dias da semana em que minha agenda é mais cheia; fadiga e sensação de medo de não conseguir dar conta da pressão que a função imprime (DO7).

Sim, já desenvolvi algumas patologias, depressão, ansiedade, elevado nível de estresse a ponto de precisar ser hospitalizada, artrite e síndrome de burnout. Todo isso contribuiu para que eu tenha uma visão pessimista quanto à possibilidade de melhoria nas condições de trabalho, pois a tendência que se apresenta é piorar. Muitas vezes, dá vontade de largar tudo, ficar só com a graduação, mas vem o peso na consciência pelo compromisso firmado com o programa e pelo anseio profissional (desejo de ser uma grande pesquisadora) (DO8)

Sim, já tive e sofro de algumas doenças ocupacionais, a exemplo de enxaqueca, que ocorre em dias de intenso trabalho. Relaciono ao trabalho porque as crises não ocorrem quando não há tanta sobrecarga; início de LER e ao nível de estresse (DO9)

Tenho frequentemente fortes dores de cabeça. Quando eu durmo pouco em função da carga de trabalho, acordo com dores musculares e com náuseas. Além disso, o estresse faz parte de minha rotina de trabalhado continuamente (DO10)

Sim, problemas relacionados ao sono e dores musculares são bastante recorrentes, além do elevado estresse, especialmente no fim do semestre, quando o trabalho é altamente intensificado (DO11)

A relação entre trabalhador e trabalho quando chega ao ponto de desarmonia, ou seja, quando a intensificação começa a gerar no profissional uma sensação de mal-estar, quando a experiência com as suas funções torna-se um elemento penoso, gerando cansaço e desgaste

das mais diversas naturezas, podendo levar a um quadro clínico mais complicado, como à depressão e o desenvolvimento de outras doenças mentais, é preciso discutir propostas de intervenção para minorar os impactos vindos desse processo. Lima-Filho (2009) apresenta a ansiedade, o estresse, a depressão, o cansaço mental, a angústia, o desânimo e o nervosismo como quadro de doenças mentais pelas quais os trabalhadores são acometidos.

A fala de vários docentes ratifica como essas doenças são recorrentes no campo da educação, com tom mais alto em profissionais vinculados a programas de pós-graduação *strico sensu*. O docente 12, por exemplo, faz um relato bastante impactante:

Como o meu tempo para meu autocuidado é bastante curto, no ano passado, deparei-me com o primeiro estágio de depressão, porque comecei a perceber que o meu lado profissional estava bastante encaminhado em se tratando dos objetivos alcançados até aqui, por ter chegado onde cheguei, mas este mesmo trabalho acabou suprimiu fatores e momentos importantes de minha vida que não voltam mais. Hoje, posso dizer que não estou feliz com a minha aparência, porque, com ansiedade e sem ter tempo para me dedicar aos exercícios físicos, ganhei bastante peso. Faço uso de medicação, desde então, para dormir e para ansiedade/depressão (DO12).

A Docente 13 relata já ter sofrido algumas doenças ocupacionais já curadas e sofre de algumas na atualidade, a exemplo do estresse, de fortes dores nas costas e de cabeça. Ela evidencia a sobrecarga de trabalho como elemento primordial para o encadeamento de problemas de saúde que surgem temporariamente quando essa sobrecarga existe e muitos desses problemas acabam, ao serem acumulados, doenças que permanecem, além de gerar sentimento de medo, apreensão e ansiedade. Isso parece revelar muitos profissionais ainda não se deram conta de como as doenças possuem relação com a sua atividade profissional.

A docente 14 revela ainda não ter adquirido nenhuma doença ocupacional, mas assume que o estresse, a ansiedade, o cansaço físico,

consequência do acúmulo e sobrecarga de trabalho são recorrente e, semelhante à Professora 13, reconhece que tais sintomas podem desencadear problemas de saúde de grandes impactos, é o que já se percebe na realidade da Docente 15, quando afirma:

Sim! Ao longo dos anos de atuação na docência, venho acumulando uma série de doenças e muitas delas têm total relação com o trabalho de muita entrega que realizo na pós-graduação. Hoje, além de fazer terapia, sem a qual não consigo desenvolver meu trabalho e encarar bem os meus dias, faço fisioterapia, uso de calmantes e de antidepressivo [...] (DO 15).

Acho difícil algum professor, dadas às condições de trabalho, destacando a intensificação e sobrecarga, não sofrer com algumas doenças relacionadas ao trabalho. Eu já sofri até acidade de trabalho em laboratório e em um dos módulos da universidade, ambos aconteceram em função de fortes remédios que faço uso para tratamentos de doenças que adquiri ao longo de minha estadia na UESB [...] (DO 16).

É importante lembrar que o trabalho docente em nível superior em uma universidade pública requer do profissional habilidades e competências relacionadas às atividades de ensino, pesquisa e extensão e, muitas vezes, envolve funções administrativas. Cada um desses três pilares que fundamentam a existência desse tipo de instituição é composto por uma série de outras atividades complexas e específicas que exigem muito da capacidade intelectual e física do profissional. Esse cenário repercute sobremaneira no cotidiano e na saúde do docente. Nesse sentido, o relato da Docente 17 esclarece que

Todas as atividades que envolvem a docência no nível superior, ainda mais ao docente que se vincula a programas de pós-graduação são envolvidas por uma infinidade de outras atividades relacionadas à pesquisa (com maior destaque), ensino e extensão. Tudo isso gera uma sobrecarga de tal forma que é quase impossível o professor sair imune, ou seja, não ser acometido por alguma(s) doença(s) (DO 17).

O relato desses docentes tem total relação com o que Clot (2013) pontua, ao afirmar que, geralmente, quando a manutenção do trabalho não favorece a integridade física e emocional dos trabalhadores, o adoecimento ocupacional pode ganhar espaço de tal modo que seja possível o seu livre desenvolvimento e estabelecimento. E, na medida em que não se buscam métodos concretos e eficazes para mudar tal cenário, os indivíduos deixam de viver e passam a ser sobreviventes no âmbito profissional e, não raro, na vida pessoal.

É defendida por Côrrea e Aquino (2015) a importância que o trabalho ganhou na vida das mulheres, haja vista que, além de dar-lhes independência financeira e ascensão social, proporcionam-lhes prazer, autorrealização, sensação de bem-estar, empoderamento e poder de decisão, pois, nesse sentido, passam a não ser mais vistas como uma figura reduzida ao enquadramento social-histórico.

Conforme se observa na fala de algumas docentes, embora as mulheres tenham ganhado espaços cada vez mais consideráveis, alcançado lugares de voz no campo do trabalho de forma surpreendente, infelizmente, ainda vivem em um constante paradoxo, quando comparadas com a figura masculina: priorizar o trabalho ou a vida particular? Essa condição é explicada por Lages et. al (2005), que entende que a mulher ainda é revestida pelo sentimento de responsabilidade com o lar, com o cuidado com a família e, sobretudo, no acompanhamento mais intenso no crescimento e desenvolvimento dos filhos. Assim, elas se inserem com tudo no mercado de trabalho, mas seus olhos se voltam com força para o contexto de sua família e do ser lar. Frente a essa realidade, muitas delas tendem, de acordo com Aguiar e Siqueira (2007), a ocupar com eficiência os dois papéis (trabalhadora e dona do lar), demonstrando que podem assumir com responsabilidade igual ou superior a dos homens qualquer cargo e função, inclusive aqueles masculinizados pela sociedade e, ao mesmo tempo, mesmo desprendendo um esforço dobrado, cuidar bem do seu lar.

É lembrado por Naujorks (2002) que, dentre várias profissões, a docência emplaca uma das que mais geram problemas de cunho emocional, sobretudo o estresse ocupacional. Segundo a autora, o que deveria ser apenas uma realização pessoal e profissional, ao longo da carreira, torna-se desgastante, adoecedora e, por vezes, frustrante.

Quando o docente se vê em uma situação de intensificação do trabalho, conseqüentemente, para dar conta de executar todas as funções e aumento das demandas, é obrigado a aumentar a sua jornada de trabalho, seja dentro ou fora da universidade, além de gastar mais energia. Como consequência óbvia ao ser exposto à sobrecarga, ele sofrerá desgaste físico e emocional, podendo ser coberto por um sentimento de insegurança, frustração, além de gerar infinitas outras implicações à sua saúde (ESTEVE, 1999).

É valioso destacar que os registros epidemiológicos, nos mais diversos contextos geotemporais, confirmam as reclamações, o sofrimento e o adoecimento dos professores; contudo, esses profissionais são acometidos por inúmeras enfermidades, cujos registros não são capazes de revelar os verdadeiros causadores que estão muito além da dimensão concreta, tácita (o registro), mas implica uma dimensão muito mais abrangente, a exemplo da manipulação do capital sobre a vida humana, a sua capacidade de controlá-la, para dela fazer uso, uma vez que, no corpo, no somático, foi por onde a hegemonia capitalista primeiro encontrou espaço para se apoderar dos indivíduos (FOUCAULT, 2007).

Portanto, na perspectiva de Foucault (2007), os ideais do capital se materializam nos sujeitos com forte poder disciplinar que, ao mesmo tempo dociliza, treina para obedecer as regras impostas e vigia. Trata-se de um indescritível poder que transforma os indivíduos em meros mecanismos de alcance de seus objetivos, regulando a sua vida e os saberes sobre o corpo vivo foram se constituindo e sofisticando os meios para sua exploração. Assim, a vida e a saúde do trabalhador, controlada pelo capital, torna-se menos perigosa, mais apta ao trabalho e, assim, há garantia de produção em massa, adoecendo e matando.

Nessa condução, o processo de adoecimento se naturaliza e apresenta-se equivocadamente como um problema de responsabilidade coletiva, sobretudo quando se trata da realidade da classe operária, como encargo econômico. A pergunta que se emerge, com tudo, é a seguinte: de que maneira esse pobre, muitas vezes, marginalizado e desprovido de condições básicas de sobrevivência, sem ter, inclusive, as suas necessidades fundamentais satisfeitas, vai custear a sua própria doença? (FOUCAULT, 2007).

Na perspectiva foucaultiana, o entendimento da doença, a maneira de tratá-la, a estruturação epistemológica que gira em torno de seu significado é alinhada à maneira como o conhecimento médico foi evoluindo ao longo da história, desde a essência, no século XVIII, a enfermidade tem a sua significação se corporificando no indivíduo, dando espaço ao corpo do doente, no século XIX, período em que o capital encontra um modo de significação perfeito para controlar (FOUCAULT, 2007).

O sofrimento dos docentes sobre o trabalho e as suas condições a eles postas, na mesma medida que pode gerar no docente, a partir de um auto e ampla reflexão de si, de seu trabalho, da situação em que se encontra, um sentimento de mudança, pode transformá-los, pelo processo de regulação, manipulação e burocratização, em uma espécie de discípulos obedientes à estrutura, gerando uma condição de submissão.

Nesse sentido, os constantes abusos à capacidade humana de produzir, de trabalhar freneticamente tem colocado em voga uma situação e possibilidade paradoxais: cabe ao professor se organizar em busca de uma emancipação e enfretamento, se contrapondo ao sentido fragmentário que fundamenta os pressupostos do capital ou permanecer em seu estado de inércia e aceitar tudo o que é ditado por essa dominação. Ambas as situações requerem esforços e força; entretanto, a segunda é autêntica e se traduz em luta de classe ou de categoria. Caso não ocorra,

Essa situação é agravada pelo fato de que o professor depara, frequentemente, com a necessidade de desempenhar vários papéis contraditórios que lhe exigem manter um equilíbrio muito instável em vários terrenos [...].

A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto (ESTEVE, 1999, p. 31-32).

França e Lucena (2009) compreendem a cultura do produtivismo como elemento inseparável da função docente da pós-graduação e que gera uma atmosfera de competitividade e concorrência, uma vez que o atendimento a essa lógica de produtividade identifica aquele visto como capaz, elevando o seu nome no meio científico e determina quais projetos serão aprovados nas instâncias de fomento, quem pode ou não orientar estudantes nas suas pesquisas de mestrado e/ou doutorado e quem será apto a requerer recursos para financiar as suas pesquisas. Esse anseio de se tornar cada vez mais competitivo no mundo da ciência contribui de forma bastante negativa para o agravamento do trabalho docente e, ainda, pode facilitar o surgimento de problemas de convivência e de conduta entre os profissionais que trabalham nas universidades (FRANÇA; LUCENA, 2009).

A profissão docente no ensino superior, em especial, na pós-graduação *stricto sensu*, é vista com muito respeito no meio social e prestigiada em função do lugar social que os professores/pesquisadores assumem: produzem, transformam e proliferam conhecimento e consequentemente contribuem para o desenvolvimento econômico, social e cultural do país. Em contrapartida, assumir essa posição requer sobremaneira do profissional que acabam apresentando sinais de adoecimento físico e mental e, não raro, muitas das causas são desconhecidas (FRANÇA; LUCENA, 2009).

O próximo ponto analisado diz respeito à avaliação dos entrevistados no que se refere à remuneração do docente do ensino superior e as condições de trabalho no programa de pós-graduação no qual atua. Como já se constata nas respostas de questões anteriores, os professores, ao se credenciarem aos programas de pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, mesmo diante de uma sobrecarga de trabalho inerente à função, não recebem nenhum incentivo monetário.

Após relatar sobre a sua as implicações do trabalho na pós-graduação para a sua saúde, seguimos com a análise das suas falas na questão de como se relacionam os lugares sociais assumidos pelos docentes, sobre a distribuição do tempo social no lugar de professor/pesquisador com outros lugares, a exemplo do lugar social membro de uma família, além de outras atividades de relacionadas à sua vida particular. Embora não houvesse nenhuma pergunta exatamente direcionada a compreender essa realidade, 3 docentes, ao serem questionados sobre como esses sujeitos avaliam as condições de trabalho impostas aos docentes da pós-graduação da UESB no que se refere à carga horária destinada ao ensino, pesquisa, extensão, planejamento, avaliação e possíveis atividades burocráticas e de gestão.

Para que não haja dúvida, remuneração docente refere-se a todos os proventos, desde as gratificações adicionais, quer sejam temporárias ou não permanentes, o que depende da regulamentação em voga, até o salário base (SOUZA; GOUVEIA; ABREU, 2012) e essa remuneração precisa estar com total consonância com o nível, a modalidade, a carga horária e outros elementos importantes do trabalho realizado, uma vez que, para Alves e Pinto (2011), a correta forma de remunerar, considerando todas as variáveis para que não ocorram irregularidades ou equívocos que prejudiquem o trabalhador, no campo da docência, é de fundamental importância para o sistema educacional brasileiro na atualidade, porque reflete na motivação do professor e conseqüentemente na qualidade do ensino e envolve outras questões substanciais, como carreira docente.

A questão da remuneração também está intimamente ligada à valorização docente. Apesar de o salário/remuneração não ser o fator que determina a valorização docente, é um elemento importante na composição do que é percebido pelo profissional como importante elemento que gera valor ao seu trabalho (MONLEVADE, 2000), porque ela possui uma representação simbólica e pode se manifestar como motivação ou desmotivação para o trabalho e como grau de valorização. O mesmo autor apresenta uma definição de valorização docente mais

ampla. Compreende, segundo ele, a maneira em que o profissional ingressa nas instituições, envolve todas as questões relacionadas à formação continuada, o arranjo da jornada de trabalho, bem como da carga horária, a progressão na carreira e, por fim, mas não menos importante, a remuneração. Por esse motivo o “ piso nasceu mais para segurar do que para levantar a temperatura valorativa do magistério. Para “dizer” o valor serve mais o salário mínimo descrito na Constituição e desmoralizado na sua miséria” (MONLEVADE, 2000).

Diante dessas considerações, as repostas foram quase unânimes quanto à insatisfação dos professores ao fato de não haver nenhum incentivo salarial ao compor o quadro docente dos programas de pós-graduação aos quais são vinculados. Assim, quanto à remuneração recebida, a Docente 2 se posiciona: “Péssima. No caso da pós-graduação, não há nenhum ganho para mim que tenho vínculo com outra “universidade. Ao contrário, pago para trabalhar (deslocamentos, investimento na formação)” (DO2). Nesta fala, é incontestável a insatisfação e a indignação da entrevistada em ter de se submeter a uma condição na qual ela custeia de seu próprio bolso deslocamentos e investimentos na formação, sendo estes tão requeridos na posição profissional em que ocupa. Além disso, é nítido o desconforto dos docentes por não haver uma política de valorização docente remuneratória voltada exclusivamente à pós-graduação *stricto sensu*. A Docente 1 apresenta a seguinte compreensão: Não é ruim, mas poderia melhorar. As condições de trabalho são mínimas, falta de equipamento, laboratório, computadores, materiais de laboratório, técnicos para laboratório, mão de obra de campo, etc”. Para a Docente 2, “Principalmente em função da dedicação que é esse trabalho, acredito que a remuneração deveria ser revista, pois acredito que a remuneração deveria ser melhor” (DO5). Não diferente a docente 2, afirma a Professora 4: “Acho que o valor pago é pequeno em face do alto volume de trabalho” (DO4); “Não há qualquer incentivo financeiro pelo fato de estarmos na pós-graduação” (DO3). A docente 6 é categórica e bastante explicativa sobre a questão em voga. Em suas palavras:

Como servidora pública, o salário está compatível com a função, a formação e a carreira. Estamos sem reajuste há 6 anos, o que significa uma defasagem de quase 40%. Sobre as condições de trabalhar na PG, a meu ver, a UESB precisaria amadurecer um projeto institucional para a PG, criar um fórum da PG, criar mais comitês de ética, criar uma comissão que acompanhasse o processo de regulamentação dos programas, de funcionamento dos colegiados, das entregas das dissertações e teses etc. Além disso, melhorar a estrutura física e a logística de atendimento aos programas (DO6).

A intensificação anda de mãos dadas com o trabalho na pós. Trabalhamos muito, dentro e fora da UESB. Posso dizer que não há como mensurar o tanto que nos dedicamos ao programa e conseqüentemente ao que é exigido de nós, a exemplo da cobrança por produção, da avaliação objetiva a qual somos submetidos o tempo todo, além da avaliação subjetiva, uma vez que o nosso lattes, infelizmente, se tornou o espelho do que somos como pesquisadores. É difícil enxergar essa realidade dessa forma, mas é assim que ela é (DO7).

Trabalhamos em um ritmo muito acelerado. Sem que percebamos, estamos envolvidos com várias atividades relacionadas à pós-graduação. [...] dou destaque especial à compulsão por produção, sem considerar a realidade de cada pesquisador, a sua forma de pesquisar, a natureza de seus projetos e de suas pesquisas. Faço terapia, mesmo no contexto de pandemia, via uma plataforma online e uma das causas em função dos prejuízos que é essa pressão sobre nós (DO8).

A carga de trabalho chega a ser desrespeitosa para o docente. Faço um planejamento semestral, tendo em vista as horas teoricamente destinadas a cada atividade, mas, no meio do percurso, sou obrigada a fazer uma série de alterações, pois são acrescentadas atividades não previstas. As funções que já geravam sobrecarga e intensificação são ainda mais intensificadas. Há dias em que praticamente não durmo para dar conta de todo que preciso fazer e planejar para o dia posterior (DO9).

Esses relatos coadunam-se com a ideia já discutida neste trabalho de que as mudanças estruturais vivenciadas pelo Brasil, a partir do fim

do século XX se desdobram no campo de educação promovendo uma série de reformas financiadas e sustentadas por dezenas de organismos internacionais, as quais ganharam forças nos anos de 1990, sobretudo com a nova roupagem que o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) trouxe ao Estado um caráter funcionalista, com vistas capaz de se tornar economicamente competitivo, no cenário mundial e, para isso, era necessária a intensa intervenção do Estado na Educação, no sentido desenvolver tecnologicamente esse campo (ALVES e PINTO, 2011).

É possível ser constatada, na maioria das falas dos docentes, a extrapolação da carga horária de trabalho de 40 horas continuamente, como se fizesse parte natural de sua jornada de trabalho. Essa situação faz parte de uma naturalização da intensificação e precarização das condições de trabalho docente, sendo um dos principais fatores que levam à alienação.

A condição de tempo para realização das atividades na Pós-graduação (o tempo de convivência, de produção, de criação, orientação, etc.) e, ao mesmo tempo, atuar na graduação; o tempo dedicado às principais atividades do ofício de ser professor/pesquisador (ministração de aula, orientação, produção) foram pontos importantes de serem analisados.

“O tempo é extremamente reduzido. Tenho pouco tempo disponível para cada uma das dimensões do trabalho docente tanto na pós-graduação quanto na graduação. Normalmente, dedico de 10 a 15 horas semanais à pós-graduação e 60 à graduação”, reconhece a Docente 1. No mesmo sentido, a Docente 3 alega: “Para que todas as atividades sejam realizadas na graduação e pós-graduação, o tempo pago é insuficiente. Isso nos remete a lançar mão dos finais de semana e feriados para complementar. E isso indica precarização do trabalho docente” (DO3).

Para mim a questão de tempo é ainda pior uma vez que minha dedicação na pós-graduação está além das minhas 40 h exercidas na Uneb. Minha carga horária na pós-graduação não conta nessa carga horária, ou seja, trabalho na pós-graduação de graça, muitas

vezes, pago para trabalhar, uma vez que moro em Guanambi e tenho que ir para Vitória da Conquista dar aula ou orientar. Dar aula na pós-graduação tem sido um investimento pessoal, uma realização pessoal (DO4).

O trabalho está intensificado. Ou seja, as 24 horas do dia continuam as mesmas, mas as atividades que temos que desenvolver dentro delas não. A lista de coisas a fazer nunca termina e sempre acaba ficando algo para trás. Para “calcular” esse tempo é preciso se considerar o seguinte: para cada aula ministrada pode-se somar 10 horas de estudos, leituras, sistematização e preparação. Para cada hora oficial de orientação pode se somar mais 3 ou 4 de “conversas” não oficiais; por fim, para cada hora de escrita pode se somar mais 20 de leituras, revisão, análise, reflexão... Assim, se aumenta o número de aulas, de orientação, de criação também aumenta o tempo para a sua realização (DO6).

O tempo maior destinado à pós-graduação, além da orientação contínua, ocorre nos meses que antecedem as qualificações e defesas de nossos, o que torna difícil especificar quanto tempo é dedicado a cada atividade, mas, geralmente, 25 a 30 horas semanais, ou seja maior do que deveria, mas é a condição imposta para estarmos na pós-graduação (DO3).

É uma realidade para todos nós o trabalho sobrecarregado, fruto da alta quantidade de orientandos a cada semestre, no meu caso, de dois programas, sendo um de mestrado e doutorado, eventos para participar, forte cobrança de todos os lados por pesquisa, encher o Lattes, porque estão sob os olhos das instituições avaliadoras (DO7).

Essa intensificação deve receber centralidade nas discussões sobre a precarização do trabalho docente, pois esse processo de ordem intensiva, que ocorre pela aceleração na dinâmica produtiva, mas permanecendo o mesmo intervalo de tempo e extensiva, quando o trabalhador desprende maior tempo ao trabalhado levaram também a uma intensificação do sofrimento psíquico. Inclusive, embora não faça parte de nosso objetivo de pesquisa, alguns entrevistados relatam que o trabalho remoto, no contexto atual de pandemia, não mudou essa realidade. “[...] Boa parte de

meus familiares, ao passo que sente muito orgulho de minha profissão, cobram muito a minha presença nas reuniões familiares. Essas cobranças são mais recorrentes por parte de meu marido e de meus filhos” (DO8).

[...] Eu entro em conflito comigo mesma o tempo todo, porque, a cada dia, me vejo mais envolvida com o trabalho, porque, a cada dia, as demandas aumentam e sinto que não dou a atenção devida à minha família, especialmente o meu filho que está em uma importante fase de crescimento. Poderia ser mais participativa (DO9).

Tenho feito um desafio a mim mesma: chegar em casa e fazer de tudo para me desapegar do trabalho e dar mais atenção aos meus filhos, esposa, cuidar um pouco mais de aspectos pessoais de minha vida; contudo, é um desafio, quase nunca, colocado em prática, pois sempre “o dever nos chama”, dentro da universidade, fora dela e, agora, na modalidade remota, o atendimento aumentou, as demandas aumentaram, mas trouxeram um benefício: a possibilidade de fazer tudo dentro de casa, perto da família (DO10).

Dentre os principais fenômenos sociais ocorridos nas últimas décadas, fruto de séculos de lutas, destaca-se a inserção da figura feminina no mercado de trabalho. Ainda que a busca por direitos iguais nesse campo ocorrem, a mulher tem conquistado o seu espaço na sociedade e ressignificando a sua imagem e gerando um grande impacto no formato antigo dos papéis que cada membro da família possuía, em destaque ao homem que antes era o maior ou único responsável pelo sustento familiar (WAGNER et al., 2005).

Nesse mesmo sentido, Bruschini (2004) e Bruschini (2007) compreendem que a mulher provocou impactos de grande magnitude no cenário político, econômico, social e cultural ao sair de um espaço excepcionalmente limitado, do lugar imposto sociamente a ela, de um ambiente meramente privado para o público. É importante considerar que essa conquista não ocorreu de maneira pacífica, mas por meio de grandes entraves históricos, fruto de duas guerras mundiais, do processo de

industrialização, do significativo avanço dos movimentos sociais em prol das minorias em termos representativos, não quantitativos, movimentos especificamente feministas em busca não só de igualdade, com também de equidade e independência. Esse fato destruiu bases sólidas, derrubou barreiras altamente rígidas, redefiniu o papel tanto das mulheres como dos homens.

Posto que a mulher tem ganhado visibilidade e espaço nas mais diversas esferas, ainda é nítida a sua demarcação em um lugar social mais voltado ao ambiente familiar, à criação e cuidado da família, mesmo buscando nossas perspectivas para além do lar. Logo, é possível compreender, de acordo com o que aponta o Hirata (2002) que, enquanto o homem tende a evidenciar a sua carreira profissional, as mulheres, não todas, ainda que busquem se estabelecer no campo do trabalho, tem a sobrecarga da “obrigação” de também priorizar o lar.

Não é informação nova a relação de tempo e dinheiro, consagrada pelo senso comum como “tempo é dinheiro”. Druck (2011) explica que o tempo é o elemento-chave que regulariza o mercado, instrumento que certifica a exploração de trabalho; é considerado moeda de troca, meio que pode ser vendido e, ao mesmo tempo, está inteiramente a serviço do capital, regulando comportamentos, gerando alienação, competitividade entre as pessoas, promovendo desigualdades e várias outras mazelas sociais. A sociedade é levada a estruturar toda a sua vida, a sua rotina, o seu futuro a partir dessa lógica tempo-trabalho e é nessa perspectiva que o tempo para outras vivências, experiências e, inclusive, para o ócio só é retirado a partir do “tempo livre” do trabalho.

[...] Infelizmente, a pós-graduação é, por imposição externa que se desdobra em imposições internas, permeada pela cultura da competitividade. Isso é uma realidade no meio acadêmico, sobretudo na pós-graduação, pois a obrigatoriedade por produção se desdobra em competições, às vezes imorais e antiéticas, gerando um clima desagradável ao ambiente de trabalho, bem como pode gerar prejuízos no campo da saúde mental (D11)

[...] Eu, particularmente, evito qualquer tipo de competição, mas, como estamos imensos numa realidade competitiva, somos levados a competir, ainda que inconscientemente. É muito difícil enxergar a universidade, a pesquisa como ouvi recentemente de um colega docente “estamos numa arena competitiva” (D12).

[...] A competição se naturalizou dentro e fora dos muros da universidade, fruto de todo um processo de mercadorização do nosso campo. A necessidade de produzir em larga escala, além de gerar desconforto (porque não somos máquinas e trabalhamos com o intelecto, logo, o tempo de qualidade deveria ser respeitado), cai a qualidade do que é produzido (D13).

[...] Sem contar o que ouvimos nos corredores e em reuniões sobre colegas que conseguem produzir porque trabalha menos etc. É uma verdadeira vergonha a qual nos submetemos para seguir com o nosso compromisso na pós-graduação sem ganhar praticamente nenhum incentivo por isso e ainda ser taxado das mais diversas formas por colegas (D14).

A pesquisa tem passado por um processo de coisificação e nós, docentes/pesquisadores, temos de lutar para que isso não se concretize. É perceptível, aqui na UESB, como a lógica capitalista se adentrou de forma nada velada e vem se perpetuando, ganhado forças (D15).

Essas mudanças, por sua vez, repercutem diretamente sobre a organização do trabalho. “[...] Afinal, exigem mais tempo de trabalho do professor, tempo este que, se não aumentado na sua jornada objetivamente, acaba se traduzindo numa intensificação do trabalho, que o obriga a responder a um número maior de atividades em menos tempo” (OLIVEIRA, 2002, p. 132).

Foi revelada, na pesquisa, que poucos docentes exercem formalmente alguma atividade de gestão no programa em que atuam, a exemplo de coordenação de linha, de curso, de colegiado entre outros e, para os que se aplicam essa realidade, foram analisadas as suas consequências em acumular funções de gestão e docência com produção acadêmica etc. De forma pontual, dos 17 docentes entrevistados, 6

exercem e/ou já exerceram alguma atividade de gestão paralela a de docência e pesquisa, o que, na fala dele e à luz do referencial teórico aqui ancorado, enquanto 11 nunca desenvolveram diretamente alguma atividade de gestão. Dando destaque aos que relatam possuir ou ter possui algum vínculo com a gestão dos cursos, a fala da Docente 4 deixa nítida a intensificação do trabalho, ao afirmar a dificuldade de conciliar todas as obrigações, que já não são poucas nem simples, da graduação e pós-graduação, somadas as de gestão, também bastante complexas, diz a professora.

A docente 11 reforça que vincular-se a atividades de gestão, além de gerar sobrecargas, também não existe nenhum incentivo salarial. “Aceitamos o desafio, porque, muitas vezes, queremos ver o programa crescer, dar frutos maiores do que ele já dar” (DO14). Além disso, alguns professores se sentem obrigados a se vincular, visto que “[...] muitas vezes, nenhum outro professor quer assumir”. A docente 13 é bastante contundente e verdadeira em sua fala, ao revelar que não tem vocação para a gestão, nem tempo disponível, mas aceitou o desafio pelo compromisso e amor pela pesquisa e pelo programa ao qual está credenciada, além de “[...] ser uma oportunidade para ampliar os horizontes, ter uma experiência a mais, não diretamente voltada à pesquisa e creio que seja importante para minha formação profissional”.

A docente 15, embora, atualmente, não esteja desempenhando nenhuma função de gestão, já foi coordenadora e vice-coordenadora do curso ao qual pertence e possui uma visão paradoxal sobre o acúmulo de atividades já desempenhadas na pesquisa somadas as inúmeras e complexas funções imbricadas à gestão de um curso dessa natureza. Assim, reconhece a importância e fundamental papel de uma boa gestão, o que demanda mais tempo e se multiplica em infinitas obrigações, sobrecargas, intensificação, mas afirma

“[...] sinto-me satisfeita em ter tido a oportunidade de ter contribuído, de alguma forma, com o programa nos dois momentos em que pude ser gestora; primeiro, na condição de

vice e, depois, assumi a coordenação. Dei o meu melhor, mas, francamente, adoeci. Acredito que meu dever foi cumprido. É um cargo que se ocupa apenas uma vez, pelo menos na minha visão e para minha realidade (DO 15).

Ao dar prosseguimento à pesquisa empírica, incitamos os professores a comentarem sobre o seu cotidiano de trabalho na Pós-Graduação, a exemplo de quantos estudantes estão, no momento, sob a sua orientação no desenvolvimento de suas pesquisas de mestrado e doutorado. Foi questionado, também, o quantitativo de pesquisas desenvolvidas por eles e elas possuem algum tipo de financiamento externo, além de quaisquer outras atividades relacionadas à pós-graduação realizadas por eles. Nas palavras da Docente 1:

Em 2021 orientarei 4 mestrandos/as. Desenvolvo um projeto de pesquisa com financiamento Fapesb. Além das aulas, desenvolvo atividades de orientação, encontro com grupo de pesquisa, reuniões do programa/linha e estudo pessoal (DO1).

“Tenho 3 orientandas de mestrado e não tenho financiamento externo”, firma a Docente 2, enquanto a Professora 3 orienta “[...] no momento 12 mestrandos, dos quais, apenas um tem financiamento externo. Mas ainda realizo palestras, conferências, projetos de extensão, a partir do meu trabalho desenvolvido na pós-graduação” (DO3). Verifica-se um trabalho intenso também desempenhado pela Professora 5, a qual, no presente momento, orienta “[...] 6 estudante de mestrado e doutorado e um de iniciação científica. Nenhuma com financiamento, nem interno e nem externo” (DO5). De forma similar a Docente 6, no presente ano, possui “[...] 5 orientações. Não tenho pesquisas com financiamento externo. Outras atividades ligadas à pós-graduação: coordenação de grupos de estudo e pesquisa” (DO6).

Normalmente ministro uma disciplina no primeiro e uma no segundo semestre; tenho hoje 5 orientandos; Desenvolvo 3 pesquisas, nenhuma delas hoje com financiamento externo.

Mas essas pesquisas não são dependentes de eu estar ou não na PG. Digo o mesmo em relação ao tempo dedicado ao grupo de pesquisa e ao grupo de estudo (DO4).

Eu vivo literalmente para o trabalho e isso já não me deixa satisfeito como antes. Estou vivendo um período de crise, porque não estou me sentindo feliz com sobrecarga de trabalho e com aspectos pessoais de minha vida; entretanto, o trabalho suprime nosso tempo para cuidar de nos de tal maneira que se torna quase que impossível compreender os motivos que me levaram a um entretencimento no âmbito de minha vida pessoal (DO7).

Sim, inclusive, muitas vezes, eu ia trabalhar, antes da pandemia e continuo na modalidade remota, mesmo com atestado médico, porque não há quem substitua o nosso trabalho de orientação, por exemplo. A questão do relacionamento entre os colegas, os desgastes de conflitos são constantes e já me trouxeram bastante prejuízo emocional a ponto de o médico me sugerir um afastamento (DO8).

Foi perguntado aos docentes se, na percepção deles, houve mudança na condição/nas características do trabalho docente desde que ingressou na Pós-Graduação. As duas primeiras pesquisadas afirmaram não ser possível fazer uma avaliação precisa, uma vez que estão nos programas há pouco tempo. Em suas palavras, respectivamente: “Não tenho como avaliar pelo pouco tempo no programa” (DO1). “Estou na pós-graduação há apenas dois anos, ainda não dá para fazer essa avaliação” (DO2).

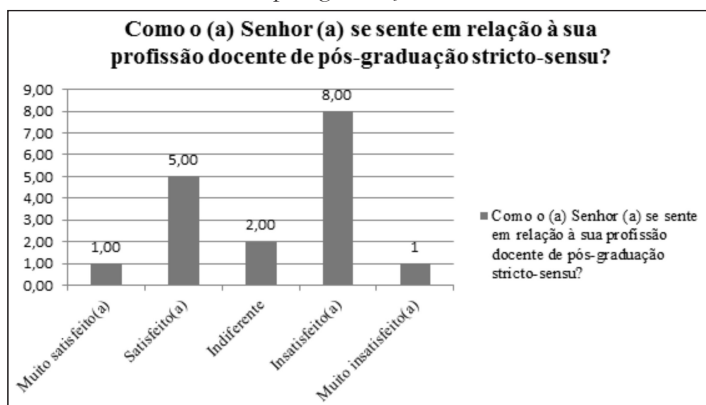
Na medida em que a Professora 3 revela, a partir de seu olhar que não nenhuma alteração nítida, pois, para ele [...] as cobranças de produção, orientação e ensino são as mesmas” (DO3), o olhar da Docente 4 apresenta um contraponto, uma visão contrária. Ela diz:

Sim, houve muitas mudanças. A orientação na PG *stricto sensu* é diferente da orientação da especialização e da iniciação científica; a participação em bancas de avaliação dos trabalhos acadêmicos também se tornou rotineira. Na atividade de ensino, também senti necessidade de construir novas concepções a respeito do processo ensino-aprendizagem (DO4).

Nessa mesma lógica de percepção da Professora 4, concordam os docentes 5 e 6: “Sim. Aumentaram os trabalhos, mas condiciona o professor a ficar mais atualizado na sua área” (D5). Nesta fala, também é possível enxergar o condicionamento do trabalhado, a aceitação da condição dada. Para a Professora 6, “Aumentou a carga horária de trabalho e pressão pelas publicações” (D6).

Após serem submetidos a uma série de questionamentos minuciosos e subjetivos acerca das condições sob as quais o seu trabalho está imerso, levamos a discussão, a partir de duas indagações objetivas, para o sentido que eles atribuem à profissão docente, o ser professor de pós-graduação *stricto sensu*.

Gráfico 4 – Sentimento em relação à sua profissão docente de pós-graduação stricto-sensu



Os dados do Gráfico 4 revelam uma situação pessimista e, em certo ponto, negativa, uma vez que apenas um, dentre os 17 docentes pesquisados, se sentem muito satisfeito com relação à sua profissão docente e quase a maioria (8 professores) afirma está insatisfeita; enquanto 2 se apresentam indiferente; 5 satisfeitos e 1 muito satisfeito.

Os resultados, até aqui encontrados e discutidos, não deixam dúvidas de como as novas configurações do trabalho docente implicam em condições de trabalho precarizadas, que podem ser resumidas em

amplificação das atividades e grande sobrecarga. Um fator que merece grande importância na análise dos relatos dos sujeitos da pesquisa é a confirmação de que eles amam o que fazem. A maioria faz questão de mencionar como se sente ao ter alcançado elevado grau assumido com tamanha responsabilidade a profissão escolhida; em contrapartida, as queixas quanto à intensificação e aos demais fatores que geram adoecimento são evidenciadas, comprometendo não só a sua integridade física e mental, mas podendo gerar implicações irreversíveis à educação.

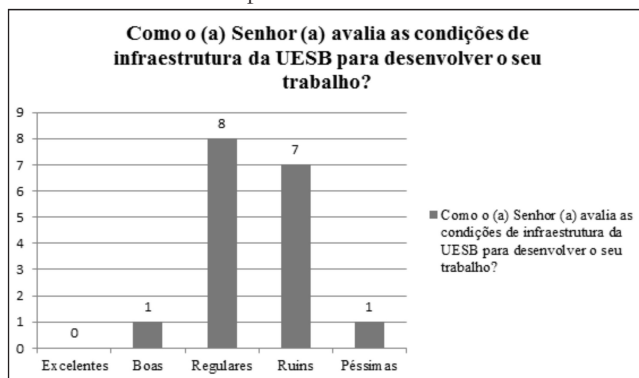
De acordo com os participantes, a gestão pode acarretar angústia e insatisfação.

A sobrecarga de trabalho é tamanha que não sobra tempo para me dedicar como professora de disciplinas da graduação e também da pós. O tempo é muito curto para preparação de aula, para se pensar em inovações no processo de ensino e aprendizagem e de relação com as pesquisas/orientandos. Isso me causa grande angustia e sofrimento.

O fato de ser professora e pesquisadora da pós-graduação, outras atividades que exercemos na universidade são comprometidas, bem como a nossa própria vida pessoal.

As condições de infraestrutura o desenvolvimento do trabalho também foram avaliadas segundo a percepção dos docentes.

Gráfico 5 – avaliação dos docentes com relação às condições de infraestrutura da UESB para o desenvolvimento de seu trabalho



Fonte: Elaboração Própria (2021)

Conforme se constata no Gráfico 5, tem-se também uma desaprovação por boa parte da amostra. Como relação à pergunta anterior, como foi revelado, os entrevistados, em sua representação parcial majoritária, avaliaram negativamente as questões relativas. Assim, achamos importante compreender quais são os elementos voltados à infraestrutura faltam para que haja um ambiente adequado para realização de seu trabalho.

“Melhores condições de trabalho. Isso envolve bolsas, editais e recursos para deslocamento/hospedagem para docentes que não residem na cidade sede do programa” (DO1).

“Melhorar os espaços físicos, maiores e melhores condições de bolsas para alunos e docentes” (DO2).

“Possuir prédio próprio, laboratórios e condições de financiamento para o desenvolvimento das pesquisas (DO3).

“Laboratório equipados e técnicos” (D5).

“Não temos salas de aulas suficientes, espaços individuais para orientação, sala para teleconferência, financiamento de pesquisa insipiente etc (DO6).

“Equipe de apoio e materiais” (DO7).

“Estrutura física, materiais, salas de aulas adequadas” (DO8).

“Equipamentos, recursos financeiros para pesquisas e participação de eventos importantes foras” (DO9).

Não temos uma equipe de apoio técnico-administrativo que nos deem o suporte necessário para atividades paralelas a nossa função. Além disso, a estrutura das salas é bastante precária e chega a ser perigosa, especialmente em situações de chuva, assim como quando faz muito calor, porque não há ventilação adequada (DO10).

Os grandes problemas relacionados às condições são: a estrutura das salas, desorganização da secretaria ao agendar um laboratório ou um auditório; a falta de livros importantes na biblioteca; falta de tudo, até mesmo copo para tomar água, ao passo que cobram demais do professor. É um esforço diário trabalhar nas condições que a UESB proporciona (DO11).

Falta de materiais e estrutura básica para o bom andamento do trabalho. Na sala de aula, por exemplo, não há computador disponível para o professor; muitas vezes, não tem água ou copo nem papel para impressão de algum material importante para o momento de aula etc (DO12)

Percebe-se, assim, diante dos relatos dos professores, a precariedade da estrutura física de muitas salas onde funcionam os programas de pós-graduação da UESB, a inadequação de alguns laboratórios, a constante falta de material. Apesar de a Universidade apresentar algumas adequações de sua estrutura, da mobilidade para atender os alunos deficientes, foi constatada, na fala de um professor, a insuficiência de profissionais para dar o devido suporte a esse alunado, bem como desorganização e burocracia apresentada pela instituição quando se torna necessário realizar qualquer solicitação para facilitar o aprendizado do alunado e facilitar o trabalho dos professores.

Muitas vezes, precisamos custear materiais de nossos bolsos para executar da melhor forma a nossa função e o nosso papel docente. No ano de 2018, era constante a falta de data-show para ministração de aula ou, por vezes, o que era disponibilizado pelo programa não funcionava perfeitamente. Com isso, tive de fazer uso do meu e, em um dia chuvoso, cuja queda de energia era constante, meu instrumento foi comprometido e o prejuízo financeiro foi grande (DO13).

A biblioteca, que serve a toda a instituição, é limitada quando se trata de pós-graduação, pois não apresentam obras clássicas, por exemplo, da linha de pesquisa da qual faço parte e o programa não dispõe de uma biblioteca própria. Diante disso, somos induzidos, para o bom desenvolvimento das pesquisas de nossos orientandos, emprestando as nossas aquisições e elas, muitas vezes, são deterioradas ou simplesmente “desaparecem” (DO14).

Considerando a sua vivência como docente foi indagado aos professores sobre os principais problemas consequentes do processo de precarização do trabalho docente de pós-graduação, sobretudo na UESB.

Se comumente a noção de trabalho precário se reporta ao trabalho socialmente empobrecido, desqualificado, informal, temporário e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade (ROSENFELD, 2011, p.264).

“Desgaste, estresse e cansaço (deslocamento) (DO1)”.

“Para mim, por enquanto, tem sido em relação ao acesso do espaço física uma vez que moro em outra cidade” (DO2).

“falta de condições adequadas para a realização do trabalho, remuneração adequada com base nos trabalhos desenvolvidos, carga horária que facilite a realização das atividades de ensino, de pesquisas e escrita de livros e artigos” (DO3).

“Precarização... talvez a questão do espaço e da ausência de um corpo técnico especializado e fixo (DO4).

“Reduzira as pesquisas e ficaremos distantes de outras instituições. Perderemos visibilidade (DO5).

“Grande número de orientações e os produtos exigidos para nos mantermos vinculados aos programas” (DO6).

Portanto, a intensificação do trabalho ocorre quando os trabalhadores são submetidos à realização das mesmas atividades de maneira mais ágil do que seria o ideal para assegurar a sua integridade física e a sua saúde mental e impedir que eles sejam desmotivados e que a execução das funções não seja comprometida, gerando implicações à qualidade do serviço prestado. “Essas evidências sustentam as bases de um modelo explicativo para o processo de morbidade docente, calcado em determinantes ambientais e organizacionais, e suas influências sobre a atividade de trabalho” (ASSUNÇÃO e OLIVEIRA, 2009).

Nosso trabalho, ao passo que é bastante gratificante, especialmente pela função social que ele representa, é extremamente exaustivo. Não tenho dúvidas de que, se não houvesse sobrecargas, trabalhos intensificados, muitas além do previsto e acordado trabalhando, que os resultados do que fazemos seriam muito

mais representativos, mas a ênfase, quase sempre é na eficiência da produção, nos aspectos quantitativos, embora os qualitativos sejam muito relevantes, mas é quase impossível alcançar, com frequência, os dois ao mesmo tempo com a dinâmica que é imposta a nós [...] (DO7).

[...] Recordo-me perfeitamente da época em que eu trabalhava apenas na área da saúde. Quando eu saí do hospital, eu tinha tempo para descansar a minha mente, não tinha a necessidade de estar o tempo todo respondendo e-mails, preenchendo infinitas planilhas e formulários, atendendo aos alunos, sobretudo o orientando em diversos momentos da semana; não havia tanto estresse e qualidade de vida prejudicada fora do ambiente do trabalho, porque você permanece trabalhando (DO8).

Eu destaco o alto nível de estresse que o trabalho da pós-graduação gera (DO9).

Sou professora também da graduação, que também eleva o nosso nível de estresse, mas eu me lembro que quando exercia apenas a função de docente na graduação, tanto o nível estresse e ansiedade quanto as crises de pânico em achar que não darei conta de tantas atribuições eram bem menores e menos frequentes (DO10).

Não tenho dúvidas de que a sobrecarga que as atividades da pós traz é infinitamente maior e não há nenhuma contrapartida do ponto de vista de incentivo monetário e, muitas vezes, de nenhuma natureza, só o sentimento de dever cumprido, de alunos agradecidos (DO11).

A questão é que a gente, além de ter a sobrecarga de trabalho no ensino na graduação, pelo menos, esse é o meu caso, há uma forte, desgastante e adoecedora intensificação das infinitas atribuições da pós, que envolve o ensino e a pesquisa ao mesmo tempo, além da extensão, muitas vezes promovida pelo próprio programa ou extensões desenvolvidas por outras instituições e colegas que você acaba se envolvendo (DO12)

Acredito que a sobrecarga já se tornou elemento natural para todos os docentes que se envolvem com a pós-graduação *stricto sensu*, porque faz parte da natureza da função. E isso é uma

realidade em todas as universidades públicas brasileiras. Não que eu concorde, é apenas uma constatação. Confesso que sinto falta da época em que eu trabalhava apenas na graduação e no laboratório. Tinha horários mais definidos, tinha mais tempo para mim mesmo, para atividades pessoais, mais tempo para compartilhar com a minha família. Hoje, posso dizer que aumentou em cerca de 100% o meu trabalho como fazendo parte do quadro de docentes do programa. Minha agenda é uma loucura: muitas orientações e com alunos, muitas vezes, bastante despreparados para a pesquisa, com muitas limitações, o que intensifica ainda mais o nosso trabalho, porque temos de dar maior suporte, dispor de maior tempo (DO13).

[...] Em período de defesas, por exemplo, somos convidados a participar de várias bancas, ao mesmo passo que temos de se envolver com mais intensidade com a conclusão dos trabalhos de nossos orientandos, além de várias reuniões, pressão por produtividade e a impressão de que estamos sendo avaliados o tempo todo e parece que estamos caminhando para uma realidade de aumento da sobrecarga. É preciso rever, urgentemente! (DO14)

Trabalhar PG é um desafio diário. Sempre foi uma realização pessoal e profissional, mas o desgaste uma hora chega. Isso ocorre porque é abusivo (esta é a palavra que mais se enquadra no que na minha percepção neste momento como componente dos programas onde atuo), mas uma sobrecarga que você se permite, porque faz parte da lógica do trabalho da pós, infelizmente. A função de pesquisador/orientador não é uma tarefa fácil. Eu enxergo a intensificação a todo tempo e em praticamente em todas as atividades que envolvam os programas (DO15).

A precarização existe em todos os sentidos possíveis, desde a estrutura física da instituição, especialmente das salas de aula da pós-graduação, das muitas cobranças. Mesmo no momento de pandemia, cujo uso do espaço físico não é necessário, parece que as atribuições ampliaram-se. A modalidade remota, muitas vezes, mal-estruturada; formatada atrapalha e precariza ainda mais o nosso trabalho. Ficamos muito tempo, muito além do que é “definido”, à disposição do programa e do aluno (DO16)

Entendo que todos os professores que aceitam o desafio de se vincular aos programas de pós-graduação estão submetidos a mesma condição ou a condições semelhantes: muita pressão por produção e publicação em revistas bem qualificadas, orientação de alunos etc e tudo isso gera transtornos vários a nossa saúde, como estresse, dores de cabeça, fadiga (DO17)

Por fim, foi perguntado aos participantes se eles tinham alguma ressalva a fazer acerca da entrevista. Como é possível observar nas respostas abaixo, a maioria afirma que não.

Minha avaliação ficou restrita ao pouco tempo de atuação no programa (D1).

Sem ressalvas (D2)

Não tenho ressalvas (D3).

Não tenho ressalvas (D4).

A UESB tem que avançar muito ainda (D5).

Tudo já foi exposto nas repostas anteriores (D6).

Sem ressalvas (D7).

Não tenho ressalvas (D8).

Não tenho ressalvas (D9).

Não tenho (D10).

Sem (D11).

Nenhuma. Questionário completo e grande (D12).

Não há ressalvas (D13).

Não (D14).

Sem ressalvas (D15).

Parabéns pelo olhar (D16).

Não (D17).

6 APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Foi nos bailes da vida ou num bar, em troca de pão, que muita gente boa pôs o pé na profissão. De tocar um instrumento, e de cantar, não importando se quem pagou quis ouvir. Foi assim (NASCIMENTO; BRANT, 1983).

Cabe ressaltar, a priori, que esta pesquisa teve como objetivo geral “Analisar as condições de trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* da UESB”, no período de 2019 a 2021, com o anseio de desvelar como as condições de trabalho dos docentes dos programas de pós-graduação da instituição são precárias do ponto de vista da intensificação do trabalho, do produtivismo acadêmico, dos mecanismos de avaliação aos quais os programas e professores são submetidos. Ao se considerar o referido objetivo, foi possível, primeiramente oportunizar aos docentes da referida instituição a reflexão sobre a dimensão do seu trabalho e os principais aspectos relacionados às condições em que ele é realizado. Para tanto, foi importante conhecer e discutir os seus relatos (a maioria deles bastante impactante e reveladora) a partir dos questionamentos propostos.

Nossa primeira consideração refere-se as principais evidências que resultaram do processo de investigação. A primeira é de que a atual crise do capital, impulsionada pela contradição mais abrangente,

ligada à produção social e a apropriação privada de bens e lucros, vem reestruturando medidas que geram fortes implicações no trabalho para torná-lo subsumido ao capital.

Consideramos essencial, como resultado da discussão teórica e posterior constatação por meio dos relatos colhidos dos professores pesquisados, o entendimento de que as políticas educacionais e sobretudo os instrumentos adotados para reformar o ensino superior são usadas como mediadoras entre os interesses mais gerais, cujo lógica se monta na exploração do trabalhador de modo que sua finalidade lucrativa seja alcançada.

De acordo com as nossas fontes primárias, os dados e informações levantados juntos aos docentes, que foram possível por meio das entrevistas acerca dos seguintes elementos: Perfil sociodemográfico, vinculação aos programas de pós-graduação, percepção do sentido de ser docente da pós, condições de trabalho, atividades funcionais (indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, carga-horária), questão salarial, plano de carreira, financiamento de pesquisas, precarização do trabalho, produtivismo acadêmico, mecanismos de avaliação, CAPES e outras e doenças ocupacionais.

As abordagens qualitativa e quantitativa da pesquisa, bem como a seleção dos melhores instrumentos de coleta dos dados e informações foram fundamentais, através dos quais conseguimos apreciar conceitos e discuti-los, além de dar espaço de voz a uma categoria tão desprestigiada no Brasil. Voz a profissionais responsáveis pelo desenvolvimento da ciência, que carregam o peso e a responsabilidade, com o mínimo de apoio possível, de gerar transformações por meio da ciência. Salientamos que isso só se tornou possível através dos importantes significados atribuídos por cada um dos 17 professores que compuseram a amostra do trabalho e a contemplação do contexto de trabalho e de vida nos quais estão inseridos, assim como pretendíamos metodologicamente.

Ficou nítido na pesquisa o incrível poder das reformas no campo da educação e as suas repercussões no trabalho docente. Como visto, elas

se difundiram, alinhadas à hegemonia capitalista e mostraram uma face repugnante, sobretudo no que diz respeito ao impedimento do avanço qualitativo das pesquisas, ao evidenciar aspectos gerencialistas, como foco na quantificação, no eficientismo, na eficácia, nos números e naturalizando a cultura da mercadorização e mercantilização da universidade. Tais reformas, no Brasil, ganharam ênfase a partir da década de 90. Desde então, se multiplicaram as prescrições, determinações muito definidas pelos organismos multilaterais, definidas em eventos realizados em nível global, as quais desconsideram, por completo, a verdadeira importância e objetivo da educação e, em especial, da universidade. Isso porque são políticas míopes, formuladas por desconhecedores da educação, tanto na perspectiva teórica e, sobretudo, em sua prática; políticas que não atendem aos interesses reais da educação, gestadas fora delas e desprovidas de uma discussão democrática, de diálogo, ou seja, impostas compulsoriamente. Assim, infelizmente, as implicações negativas se multiplicam deixando a sua marca que abala e transforma para pior, precariza o trabalho do educador, gerando uma situação de submissão ou resistência à categoria. Dessa realidade, é possível enxergar o adoecimento docente, ora como reação, ora como condicionamento e sujeição (na pesquisa em voga, foi o que predominou).

Na fala dos participantes, em total consonância com o embasamento teórico aqui mobilizado e discutido, foi revelado que os conceitos aplicados à gestão empresarial passaram a orientar as mudanças encaminhadas às universidades, materializados em rigorosos processos de avaliação na esfera nacional e internacional, que alienam, que agonizam, geram competitividade e tornam a universidade uma verdadeira arena mercadológica.

No tocante às condições do ambiente de trabalho e dos recursos (materiais, humanos e outros), com destaque à infraestrutura e a incessante presença da intensificação e das sobrecargas foram evidenciados. Os dados também trazem à evidência a existência, especificamente, a inexistência de alguns materiais e instrumentos indispensáveis para que as aulas

ocorram e para que as pesquisas sejam desenvolvidas, como a falta de papel, de copo descartáveis. Além disso, é apontada a exposição ao perigo, ao permanecerem em salas inadequadas, que são, muitas vezes, comprometidas em tempos chuvosos, chegando a alagar o ambiente.

A pesquisa também denotou que o docente das universidades públicas, em sua representação parcial, são condicionados a atender as normatizações, as prescrições das instituições e de órgãos avaliadores, especialmente a CAPES, especialmente no que diz respeito à produtividade (evidência a quantidade em detrimento da qualidade). Longe de querer ser o protagonista de desmerecer o mérito do trabalho realizado por tais instituições, mas entendemos que é preciso repensar a sua atuação, uma vez que compromete, não pouco, o trabalho docente que, aos poucos, se vê como um indivíduos que vive para as suas atividades funcionais, além de comprometer a sua integridade física e mental e a qualidade de sua produção acadêmica, já que o que vale é o quantitativo produzido.

Quanto as doenças ocupacionais, ficou evidente que alguns professores ainda não se deram conta de como o excesso de trabalho tem relação com o adoecimento. Em contrapartida, a maioria, além de conseguir fazer a relação, relata uma série de doenças, muitas delas graves e crônicas, já desenvolvidas em função da precarização de seu trabalho.

Muitos foram os docentes que relataram o acometimento de doenças laborais, especificando com mais frequência o estresse, dores de cabeça e na região das costas, LER, ansiedade, crise de pânico, sentimento de tristeza e frustração, cansaço/fadiga, depressão.

Não há nenhuma intenção de trazer uma ideia de pesquisa conclusiva neste tópico e em nenhuma parte do texto. Afinal, trata-se apenas do pontapé inicial de uma investigação. Nossas considerações, aqui, são, ao contrário nada conclusivas, não-finais; trata-se, portanto, de um estudo preliminar, um contato primeiro com o objeto de estudo, um pequeno instrumento que, apesar de revelador e importante, não realiza um diagnóstico completo, somente revela as primeiras impressões sobre o caso, principalmente quando se considera que a sua realização ocorreu

em um contexto pandêmico, ocasionado pela Covid-10. A partir dele, várias outras indagações surgiram, no decorrer do processo e muitas delas, neste estudo, não fomos capazes, dadas todas as limitações, de se aprofundar, de dirimir e, por isso, sugerimos continuidade.

Dessa forma, vislumbramos e acreditamos que há muito a ser pesquisado/investigado para melhor entendimento do objeto analisado de modo que se torne mais claro e que gere efetivamente, em conjunto com o que iniciamos, um mecanismo que gere discussões e por que não transformações que beneficiem a categoria docente, em especial os docentes da pós-graduação. Propomos uma ampliação das categorias que podem ser analisadas, bem como da amostra, ampliação do universo da pesquisa no sentido temporal e populacional.

Diante do exposto, entendemos a urgente necessidade uma ruptura desta realidade que permeia a realidade do trabalho docente; tomar as rédeas das mãos da hegemonia capitalista, dada a sua incapacidade de pensar a universidade e os profissionais que a faz alcançar os seus objetivos e, neste estudo, evidenciamos os professores de programas de pós-graduação e reunir forças para se articular no enfrentamento das políticas pautadas pelas agências de avaliação, reguladas pelos organismos multilaterais de maneira a romper com a lógica empresarial dentro da universidade.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bossi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira; diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010. p. 39-70.

ALMEIDA, Laurinda Rodrigues. O relacionamento Interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho; PLACCO, Vera Maria N. de S. O. **Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 67-79.

ALMEIDA, Laurinda R.; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e seus percursos formativos**. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

ALVES, Fernanda Helena Basso. **A organização do trabalho pedagógico no cotidiano de classes multisseriadas do município de Rio Branco, Acre**. 2018. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, Joana D'Arc do Socorro Alexandrino. **A escola rural brasileira: vencendo os desafios nos caminhos e descaminhos do tempo**. Disponível em: http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_03_2006.PDF. Acesso em: 20 mar. 2021.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. **Formação Docente, Professor Coordenador Pedagógico e Contexto Escolar: diálogos possíveis**. 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1075-1432, 2010.

ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: MEC, 1999.

ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. Coordenação pedagógica: prática e prescrições. *In*: MORAES, Lélia Cristina Silveira de; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luiz: EDUFMA, 2017. p. 137-164.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço de; LEITE, José Eduardo Fontes; VIANA, Sônia Maria de Azevedo. Perspectivas e desafios da formação continuada do coordenador pedagógico. *In*: MORAES, Lélia Cristina Silveira; MOREIRA, Carlos José de Melo (org.). **Formação continuada de coordenadores pedagógicos: discutindo políticas e contextos**. São Luís, MA: EDUFMA, 2017.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. Política de Educação do Campo: concepções processos e desafios. *In*: NETO, Antonio Cabral *et al.* (org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília, DF: Liber Livros, 2007.

AZEVEDO, M. A.; QUEIROZ, M. A. (2010). Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em municípios do Rio Grande do Norte. *In*: Rocha, Maria Isabel A.; HAGE, Salomão M. (org). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica. p. 61-72.

BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo. *In*: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando as escolas multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

BELLO, Isabel Melero. O Plano de Ações Articuladas como estratégia organizacional dos sistemas públicos de ensino: avanços, limites e possibilidades. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Anpae, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0234.pdf>. Acesso em: 25 maio 2021.

BENFICA, Welessandra A. **A escola rural na década de 1990: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias**. 160 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

BISPO, Cláudia Luiz de Souza. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, Catalão, v. 10, n. 1, p. 82-106, 2008.

BRASIL. **Decreto-lei nº 2.264, de 27 de junho de 1997**. Brasília, DF: Senado, 1997.

BRASIL. **LDB nº 5.692/71. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1971.

BRASIL. **LDB nº 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112695.htm. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: CEB/CNE/MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 6.094**. Institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF: MEC, 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/compromisso.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. 2004, p. 7. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007b. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84751. Acesso em: 10 mar. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF: Secad/MEC, 2002.

BRASIL. **Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação. SIMSEC.** Brasília, DF: MEC, [20--]. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/login.php>. Acesso em: 18 maio 2021.

BRECKENFELD, Eleane J. N.; GUIRAUD, Luciene; ROMANOWSKI, Joana P. Considerações sobre a formação continuada do pedagogo escolar no sistema de ensino público estadual paranaense (2004-2008): possibilidades e limites. *In: Congresso Nacional de Educação*, 9., 2009, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 3619-3633.

BREMM, Cristina. **As políticas educacionais de nucleação das escolas rurais/do campo no município de São Paulo das Missões/RS.** 2017. Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso) – *São Paulo das Missões*, 2017.

CALADO, Sílvia dos S.; FERREIRA, Sílvia C dos R. **Análise de documentos:** método de recolha e análise de dados. Lisboa: DEFCUL, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salet. Sobre Educação do Campo. *In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). Campo. Políticas públicas: educação.* Brasília: Incra-MDA, 2008. (Por uma Educação do Campo, n. 7)

CALDART, Roseli Salet. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In: SEMINÁRIO ESTADUAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO*, 2004, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele P. de M. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das Diretrizes Curriculares para Formação Docente. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 113, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005

CARDOSO, Jafé da Silva. **As condições de trabalho docente na educação do campo no município de Medeiros Neto/Ba:** precarização e alienação. 255 f. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

- COHEN, Laura. **Boolean Searching on the Internet**. Albany: University at Albany, 2005. Disponível em: <https://library.albany.edu/internet/boolean.html>. Acesso em: 06 dez. 2020
- CORDEIROS. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação**. Cordeiros: SME, 2011.
- CORDEIROS. Secretaria Municipal de Educação. **Regimento Escolar Unificado das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino**. Cordeiros: SME, 2019.
- CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo; MATE, Cecília Hanna (org.). **O coordenador pedagógico e a formação continuada**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.
- DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcísio (org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DUARTE, Marisa R. T. (coord.). **Estudo de intervenientes contextuais sobre o “efeito-escola”**: as estratégias de financiamento das escolas públicas – ano base = 2004. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.
- DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- EDNIR, Madza; BASSI, Marcos. **Bicho de sete cabeças**: para entender o financiamento da educação brasileira. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FARENZENA, Nalú; ROSSI, Alexandre J.; MACHADO, Maria G. F.; BATISTA, Neusa C. Implementação do plano de ações articuladas municipais: achados de uma pesquisa de avaliação. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 1, p. 151-165, 2012.

FARIAS, Adriana de Araújo. **Organização da Educação do Campo no Acre**: Classes Multisseriadas e a Questão do Acompanhamento Pedagógico. 2015. 84 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FAZENDA, Ivani. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. *In*: FAZENDA, Ivani. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Ana Emília de Q. *et al.* **Belo Campo**: pensar a cidade: desafios e possibilidades. Vitória da Conquista: [J. n.], 2015. (Série: Pensar a cidade: desafios e possibilidades, v. 1).

FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. O Plano de Ações Articuladas (PAR): dados da pesquisa em rede. *In*: FERREIRA, Eliza B.; FONSECA, Marília. (org.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013..

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FERREIRA, Rita de Cássia Souza de Vargas. **A Gestão em Escolas Multisseriadas**: facetas da educação em outros contextos. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2018.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Os projetos financiados pelo banco mundial para o ensino fundamental no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dXqMC4fYGxGpT6k9bkVT7nz/?form=at=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 dez. 2020.

FONSECA, Marília; ALBUQUERQUE, Severino V. O PAR como indutor do planejamento da educação municipal. **Revista UCDB**, Campo Grande, n. 34, p. 61-74, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187>. Acesso em: 7 fev. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. *In*: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Isabel (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 03, de 28 de março de 2007**. Cria o Programa Caminho da Escola e estabelece as diretrizes e orientações para que os Municípios, Estados e o Distrito Federal possam buscar financiamento junto ao Banco de Desenvolvimento Social e Econômico - BNDES para aquisição de ônibus e embarcações enquadrados no Programa, no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: CD/FNDE, 2007a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3127-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-3-de-28-de-mar%C3%A7o-de-2007>. Acesso em: 08 set. 2021.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Diretoria de Programas Especiais. **FUNDESCOLA: guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília, DF: DPE/FNDE, MEC, 2005.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Manual do Usuário. PAR 2007/2018**. Brasília, DF: FNDE, 2019. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/component/k2/item/9213-manual-do-par-ciclo-2016-2019>. Acesso em: 18 maio 2020.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. Brasília, DF: FNDE, 2007b. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/pdde>. Acesso em: maio 2007.

FUSARI, José. Cerchi. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. 1997. 264 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HIPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Revista Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GARRIDO, Elsa. Espaço de Formação Continuada para o Professor-Coordenador. *In*: BRUNO, Eliane Bambine Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.) **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES DE OLIVEIRA, Livia. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional: entre o pensado e o concreto**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

GONÇALVES, Gustavo B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GONÇALVES, Gustavo B.; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

GRUPO PERMANENTE DE TRABALHO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira e Clarice Aparecida dos Santos. Brasília, DF: GPTEC/SEMT, 2004.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GUSSO, Ana Paula; ALMEIDA, Juliana Nunes de. **Educação do Campo**: evolução e desenvolvimento. [S. l.: s. n.], 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (Multi)Serição como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cordeiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/cordeiros/panorama>. Acesso em: 3 ago. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-depopulacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 10 dez. 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB/MEC**. Rio de Janeiro: Inep, 2021. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3977928>. Acesso em: 11 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília, DF: Inep, 2006.

KONDER, Leandro. **Introdução ao Fascismo**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialettica del concreto**. Milão: Valentino Bompiani, 1965

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. de A. **Pesquisa em e Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2015.
MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica: ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, K. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão**. São Paulo: Boitempo: 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os pensadores).
MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política. Livro I, volume I**. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 28. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

MARX, Karl. **Terceiro manuscrito. Manuscritos econômico-filosóficos e outros escritos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MATE, Cecília Hanna. Qual a identidade do professor coordenador pedagógico. *In: GUIMARÃES, A. A. et al. O coordenador pedagógico e a formação continuada*. São Paulo: Loyola, 2006.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação Científica. Práticas de fichamentos, resumos, resenhas**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MELO, Marisol Vieira. **Três décadas de pesquisa em Educação Matemática: um estudo histórico a partir de teses e dissertações**. 2006. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MELO, Silvana Faria de. **Vivências do Coordenador Pedagógico Iniciante no Contexto Escolar: sentidos e significados mediando a constituição de uma identidade profissional**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2015.

MESSINA, G. Estudio sobre el estado da arte de La investigación acerca de La formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. *In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DEL PROFESSORADO*, México, 1998.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de dialética em Lukács**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MICHALISZYN, Sergio Mario; TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: orientações e normas para elaborações de projetos, monografias e artigos científicos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MILANEZ, Bruno; SANTOS, Rodrigo S. P. Neoextrativismo no Brasil? Uma análise da proposta do novo marco legal da mineração. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 10, n. 19, p. 119-148, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1992.

MOLINA, Mônica Castanga; JESUS, Sônia Meire Azevedo de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORAES, E. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. *In.*: ROCHA, Maria Isabel A.; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÉRICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1973.

NOGARE, Pedro D. **Humanismos e anti-humanismos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas Rurais: alguns elementos para reflexão. *In.*: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2011.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A Nucleação de Escolas do Campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. *In.*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 3., 2010, Brasília, DF. **Anais [...]**. São Paulo: Anpocs, 2010.

OLIVEIRA, Dalila A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP**, Brasília, DF, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no território sertão produtivo da Bahia**. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

- OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- OLIVEIRA, Vera B. *et al.* **O Brincar e a Criança**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- OLIVEIRA, Luiza de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.
- PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. 2015. 161 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- PATTON, Michael Q. **Quatitative Evaluation**. Beverly Hills: SAGE, 1980.
- PAVANI, Greti Aparecida. **O campo na escola: (des)encontros entre projeto político-pedagógico e política educacional**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2018.
- PILETTI, Nelson. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ática, 1998.
- PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço Social**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- REGO, Teresa C. R. A. indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. *In*: AQUINO, Julio Groppa (org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.
- REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, abr./jun. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Nívea M. F.; LEAL, R. S.; BOAVENTURA, E. M. **Metodologias qualitativas de pesquisa**. Salvador: Fast Design, 2008.

RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco. **A Prática Pedagógica em Turmas Multisseriadas: processo de transgressão**. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

ROMANOWSKI, Joana P.; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez 2006.

SADER, Emir. Estado e democracia: os dilemas do socialismo na virada do século. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Cláudia Mônica. **Na prática a teoria é outra? Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

SANTOS, Fábio Josué S. dos Santos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, Maria Isabel A.; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito reinventando escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”**: o/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

- SANTOS, Joara Porto de Avelar dos. **Coordenador pedagógico: desafios, dilema e possibilidades**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- SILVA JR., Celestino. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. *In*: RANGEL, Mary (org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, Andréia. Federalismo, descentralização, municipalização e direito à educação básica. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 24., 2009, Vitória. **Direitos humanos e cidadania: desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação: programa e trabalhos completos**. Vitória: ANPED, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/33.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.
- SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.
- SILVA, Ludovico. **Anti-manual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos**. Caracas: Monte Ávila, 1976.
- SILVA, Maria Ferreira. **Escola Multisseriada e seus desafios**. 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade do Estado da Bahia, Senhor do Bonfim, 2012.
- SILVA, Soane Santos. **Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições**. 2020. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.
- SOUZA, Maria A.; PALUDO, Conceição; BELTRAME, Sonia A. B. Índice de desenvolvimento da educação básica, educação do campo e escola pública: a realidade da região Sul do Brasil. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. x-y.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato. Uma Educação para o Meio Rural**. São Paulo. Edições Loyola, 1993.

SPOSITO, Eliseu Savério. **Geografia e Filosofia** - contribuição para o ensino do pensamento geográfico. São Paulo: UNESP, 2004.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Informações municipais**. Salvador: SEI, 2003. Disponível em: http://sim.sei.ba.gov.br/sim/informacoes_municipais.wsp. Acesso em: 30 set. 2020

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Informações Territórios de Identidade**. Salvador: SEI, 2013. Disponível em: https://www.sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sudoestebaia.no.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

SZMRECSÁNYI, Tamás; QUEDA, Oriowaldo. **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
TEIXEIRA, Elinaldo Celso. **O papel das Políticas Públicas no desenvolvimento na transformação da realidade**. [S. l.]: AATR, 2002.

TONET, Ivo. **Método científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano de sala de aula. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino aprendizagem e político pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Sobre o Papel da Supervisão Educacional Coordenação Pedagógica**. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. (org.) **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 2004.