

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ICHF – INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

RENÉE BURDA MOUTINHO BORGES

**TRAMAS ACADÊMICAS: DOCENTES FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES NO
TRABALHO NAS PÓS-GRADUAÇÕES EM PSICOLOGIA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense como requisito para obtenção do título de Doutorado em Psicologia. Área de concentração: Clínica e Subjetividade

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Teresa Cristina O. C. Carreiro

Niterói

2019

RENÉE BURDA MOUTINHO BORGES

**TRAMAS ACADÊMICAS: DOCENTES FRENTE ÀS TRANSFORMAÇÕES NO
TRABALHO NAS PÓS-GRADUAÇÕES EM PSICOLOGIA**

Texto apresentado para banca
examinadora de Doutorado da
Universidade Federal Fluminense
como requisito para obtenção do
título de Doutorado em Psicologia.
Área de concentração: Clínica e
Subjetividade

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Teresa Cristina Othenio Cordeiro Carreiro

Prof^a Dr^a Ana de Santa Cecília Massa

Prof^a Dr^a Creuza da Silva Azevedo

Prof^a Dr^a Cristine Monteiro Mattar

Prof^a Dr^a Márcia Alves Tassinari

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal Fluminense a oportunidade de continuar estudando.

Agradeço a todos os docentes desta casa e, especialmente à minha orientadora Teresa Carreiro por sua generosidade, disponibilidade, sabedoria, amor, e maestria na condução de todo o seu grupo de orientandos.

Agradeço aos colegas do grupo de orientação, Ana Maria Rabello, Bruna Pinto, Danielle Baltazar, Carolina Rodrigues, Luciana Martins e Luciana Rodriguez por todo o apoio para elaboração da tese e por todos os nossos encontros.

A todos os docentes que aceitaram o convite para participar da pesquisa que possibilitou a construção desta tese. Por toda disponibilidade que tiveram para conceder as entrevistas e falar sobre suas trajetórias pessoais.

Aos professores Ana de Santa Cecília Massa, Creuza da Silva Azevedo, Márcia Oliveira Moraes e Vanessa Andrade de Barros por suas contribuições na banca de qualificação.

Agradeço singularmente ao meu marido Paulo Francisco Moutinho Borges, pelo suporte e estímulo decisivos durante todo o período de pesquisa e escrita do texto. Por todo seu auxílio e amor.

Ao meu filho Pedro Paulo Rubin Borges pelo carinho e por todo o seu incentivo e suas contribuições. Por sua presença ao meu lado nos momentos difíceis.

E a minha mãe, que aos noventa e dois anos de idade acompanhou carinhosamente o passo a passo do meu trabalho.

Aos meus colegas de trabalho pelo apoio, particularmente a Sandra Hott e Luís Fernando.

A todos, os meus agradecimentos!

RESUMO

BORGES. Renée Burda Moutinho. **Tramas Acadêmicas: docentes frente às transformações no trabalho nas pós-graduações em psicologia.** Niterói-RJ: Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, 2019.

Desde os últimos anos do século passado, uma série de mudanças vem ocorrendo no mundo do trabalho, repercutindo no ambiente universitário, afetando o trabalho dos docentes e os rumos da própria academia. As pós-graduações, que ocupam o papel central na produção do conhecimento científico, passaram por transformações na regulamentação e formatação dos programas, sob a gestão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Com a reformulação, em fins da década de 1990, do sistema de avaliação dos cursos de pós-graduações nacionais, a produtividade dos docentes e dos programas ganhou mais peso, passando a condicionar o acesso a verbas. Naturalmente, a atenção e o esforço dos professores dirigiram-se para o alcance de resultados satisfatórios. Este modelo sofreu tanto críticas, quanto adesões. Qualquer que seja a posição adotada, é indiscutível ter havido muitas mudanças nas formas de exercer a profissão de professor. A partir das questões levantadas por esses debates, esta tese foi desenvolvida, com base na Psicossociologia Francesa e nas Clínicas do Trabalho, com o propósito de escutar docentes de pós-graduações em Psicologia sobre suas vivências de trabalho. Nove professores de programas de pós-graduações de locais variados e de diferentes gerações foram entrevistados. Por meio desses depoimentos, foi possível conhecer as mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas no ambiente acadêmico, e como os docentes lidam e dão sentido às demandas de trabalho. As narrativas, que partiram dos seus ingressos como docentes na universidade, nos permitiram acompanhar histórias que são individuais, mas que revelam muitos aspectos de uma história coletiva laboral, e que nos levaram do final do último século às questões e expectativas dos entrevistados para o futuro da universidade no Brasil. As narrativas evidenciaram o peso das exigências de trabalho crescente sobre os docentes, as dificuldades que esses profissionais vêm enfrentando para se manterem fiéis as suas expectativas e ideais, e suas preocupações acerca do futuro da universidade no País.

Palavras-chave: Produtividade - trabalho – Pós-graduação em Psicologia

ABSTRACT

Since the last years of the last century, a series of changes have been taking place in the working world, reflecting on the university environment, affecting the work of teachers and the direction of the academy itself. Postgraduate courses, which play the central role in the production of scientific knowledge, underwent transformations in the regulation and formatting of programs, under the management of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). With the reformulation of the national postgraduate courses evaluation system at the end of the 1990s, the productivity of teachers and programs gained importance, making access to funds conditional. Of course, the attention and the effort of the teachers directed towards the achievement of satisfactory results. This model has undergone as much criticism as accessions. Whatever the position, it is indisputable that there have been many changes in the ways of exercising the profession of teacher. This thesis has been developed in order to investigate these issues. Nine postgraduate program professors from various backgrounds and from different generations were interviewed. Through these statements, it was possible to recognize the changes that have occurred in the last decades in the academic environment, and how teachers deal and give meaning to the demands of work. The narratives, which started from their admissions as teachers at the university, allowed us to follow stories that are individual but that reveal many aspects of a collective labor history that led us from the end of the last century to the questions and expectations of the interviewees for the future of the university in Brazil. The narratives showed the weight of the growing labor demands on teachers, the difficulties that these professionals are facing to remain faithful to their expectations and ideals, and concerns about the future of the university.

Key words: Productivity - work – Postgraduate in Psychology

LISTA DE ABREVIACÕES

ANPEPP - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisas

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Governo Fernando Henrique Cardoso, 1995)

PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação

PUC – Pontifícia Universidade Católica

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO	4
LISTA DE ABREVIações.....	6
SUMÁRIO	7
INTRODUÇÃO	9
1. CRISE, RECOMPOSIÇÃO DO CAPITALISMO E EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO	15
1.1. BRASIL: DO REGIME MILITAR AO NEOLIBERALISMO	19
1.2. O TRABALHO SE TRANSFORMA	21
1.2.1. <i>Fragmentação e precariedade</i>	23
1.2.2. <i>Pressões sobre o trabalho dos docentes</i>	25
2. A GESTÃO NO CENÁRIO NEOLIBERAL	30
2.1. IMPLICAÇÕES DA GESTÃO GERENCIALISTA SOBRE O AMBIENTE ACADÊMICO	33
3. O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA	36
3.1. ORIGENS E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL.....	36
3.2. ORIGENS E EXPANSÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM	48
PSICOLOGIA	48
4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.....	60
4.1. PSICOSSOCIOLOGIA	60
4.2. O PODER DE AGIR DO SUJEITO	61
4.2.1. <i>Táticas e estratégias para lidar com o trabalho</i>	62
4.2.2. <i>O encontro com o real: o poder do ato</i>	63
4.2.3. <i>O poder de agir e o real do trabalho</i>	64
4.2.4. <i>A inteligência astuciosa</i>	67
4.2.5. <i>A gestão de si no confronto com o trabalho</i>	68
4.2.6. <i>Reconhecimento e engajamento</i>	69
4.3. O ESFACELAMENTO DO COLETIVO DE TRABALHO	71
4.4. A LÓGICA DE MERCADO NATURALIZADA NAS NOVAS FORMAS DE GESTÃO.....	73
4.4.1. <i>O indivíduo sob a lógica do mercado</i>	74
4.4.2. <i>A gestão paradoxal</i>	76
4.4.3. <i>Metrificação do trabalho humano</i>	78
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS	81
5.1. ASPECTOS ÉTICOS	81
5.2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA.....	82
5.3. AS ENTREVISTAS.....	83
5.4. A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS.....	84
6. O TRABALHO DE CAMPO.....	87
6.1. OS PARTICIPANTES	87
6.2. CONHECENDO AS TRAMAS ACADÊMICAS.....	88
6.2.1. <i>O ingresso na vida acadêmica</i>	88
6.2.1.1. <i>Década de 1980 e início da década de 1990: sem exigências de titulações</i>	89
6.2.1.2. <i>Competitividade, titulação e produtividade: esforço crescente para conseguir um lugar no mercado acadêmico</i>	93
6.2.1.3. <i>A passagem para a pós-graduação</i>	95
6.3.2. <i>A docência movida por afetos e ideais</i>	98
6.3.2.1. <i>Da satisfação ao desencanto</i>	99
6.3.2.2. <i>Desvalorização e desprestígio</i>	105
6.3.2.3. <i>Intensificação e precarização do trabalho</i>	108
6.3.2.4. <i>O trabalho esvaziado de sentido</i>	113
6.3.2.5. <i>Consentir para sobreviver</i>	118

6.3.2.6. <i>Coletivo esgarçado</i>	122
6.3.3. <i>Por onde fluem as potências</i>	126
6.3.4. <i>Que universidade nós queremos?</i>	128
CONCLUSÃO	134
REFERÊNCIAS	143
ANEXO 1	156

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasceu do acompanhamento de uma série de debates sobre as transformações vividas pelas pós-graduações nacionais nos últimos anos, com a progressiva penetração dos ideais mercadológicos e financeiros no meio acadêmico, produzindo novas formas de trabalho e de relação dos docentes com suas atividades. A essas questões iniciais somaram-se muitas outras, em função das sucessivas crises econômicas e políticas que afetaram todas as instâncias da vida no país, inclusive o mundo acadêmico.

Para construção da tese, focalizamos as transformações no trabalho dos docentes das pós-graduações em Psicologia, a partir de meados década de 1990, quando novas regras para avaliação dos programas de pós-graduação foram introduzidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES), agência governamental responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos. Naquele período, as pós-graduações passaram por uma profunda reorganização, que envolveu a valorização prioritária da produção científica e da pesquisa, consideradas como seus indicadores mais expressivos de qualidade e eficiência. Nas avaliações, os dados coletados e fornecidos pelos programas passaram a ser traduzidos metricamente, produzindo uma classificação, segundo determinadas características, entre um e sete, notas essas que orientam a distribuição de verbas.

As principais críticas ao modelo de avaliação da CAPES, debatidas no próprio meio acadêmico, se devem à ênfase na produtividade, por levar pouco em conta as diferenças entre as várias áreas do conhecimento, a diversidade dos seus métodos de trabalho e por oferecer poucas formas igualitárias de expressão e de valoração de suas produções.

A adoção desse modelo, oriundo do universo empresarial, integrou as políticas de reforma do estado ocorridas naquele momento, quando novas formas de gestão foram introduzidas nas organizações governamentais, para atender aos novos contornos políticos e econômicos neoliberais, firmados durante os primeiros governos após o período da ditadura no Brasil.

Durante os anos de 1980, com as sucessivas crises no capitalismo global, novas formas de gestão emergiram para dar conta da competição crescente das empresas por mercados cada vez mais exíguos. A questão da produtividade, do fazer mais em menos tempo, com menos custos e com exigência de aprimoramento, ganhou espaço, como condição de sobrevivência das organizações e de emprego para grande parte dos profissionais dos mais variados níveis e ocupações. A competição por um lugar no mercado de trabalho estimulou a cultura do aprimoramento ininterrupto, da flexibilidade e disponibilidade sem limites para

vencer os desafios e as metas que se multiplicavam na medida em que eram alcançadas, devendo, portanto, serem sempre ultrapassadas.

O aperfeiçoamento da gestão foi fundamental para assegurar o avanço e o sucesso do capitalismo nos últimos anos. Com o apoio das tecnologias informacionais, as performances das organizações e o trabalho de seus empregados passaram a ser mensurados de forma cada vez mais elaborada e precisa. A produtividade individual ganhou visibilidade por meio de índices que passaram a refletir a empregabilidade, ou a capacidade do profissional se adequar e se reposicionar em um mercado de trabalho em constante mudança (GAULEJAC, 2007). Essa cultura, que passou a imperar nas relações de trabalho, penetrou nas esferas privadas e do serviço público, chegando ao ambiente universitário. No caso das pós-graduações, o sistema de avaliação dos programas se apresenta como um bom analisador da cultura da hiper produtividade, expressa em suas formas de regulação, controle e avaliação, com ênfase na produtividade acadêmica (SGUISSARDI, 2010).

O ideal produtivista na academia, manifesto nos objetivos e metas dos Programas Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e mensurados por meio dos índices presentes nas avaliações da CAPES, impactou de forma distinta os programas das várias áreas de conhecimento. Como os principais indicadores utilizados na avaliação são de natureza quantitativa, o modelo, embora já tendo sofrido algumas modificações, ainda não é visto por muitos docentes como sensível o suficiente para considerar as diferenças entre os diversos tipos de produção presentes em diferentes programas.

No caso da Psicologia, alguns poucos programas de pós-graduação, como os de Psicologia Experimental ou Psicobiologia, vêm alcançando conceitos mais altos nas avaliações da CAPES. Para a grande parte dos programas, o esforço para garantir bons resultados e, conseqüentemente, mais verbas e melhores condições de trabalho, pode ser bastante desgastante para os docentes.

Diversos artigos publicados sobre as avaliações da CAPES, especialmente por autores da área de ciências humanas, consideram a avaliação como uma forma apropriada de garantir a qualidade e a continuidade do sistema de pós-graduação nacional (ROSA, 2008; SILVA JR., SGUISSARDI; SILVA, 2010; VELLOSO, 2014; VERHINE; DANTAS, 2012). Porém, alertam para o fato da avaliação ter se revelado como um instrumento regulador e indutor, levando os docentes a investirem mais nos quesitos mais valorizados, ou a privilegiarem pesquisas que possam ser mais facilmente “publicáveis”. Além disso, as avaliações são, também, vistas como riscos à qualidade dos programas e das publicações, em função da

prática da divulgação de artigos com pesquisas parceladas ou com a apresentação de resultados repetidos.

A ênfase na produção acadêmica e o seu atrelamento aos financiamentos gerou uma forma de reação, descrita por alguns pesquisadores como um surto produtivista (KUENZER; MORAES, 2005), que vem alterando a relação dos docentes com o trabalho. A produtividade considerada, como medida de avaliação da carreira docente, induz os pesquisadores a produzirem mais, em menos tempo, almejando a visibilidade dos seus trabalhos.

Com o crescimento do sistema de pós-graduação nas últimas décadas e a complexificação das avaliações, novas atividades se impuseram. Os docentes tiveram que se dedicar a outras atividades, além das aulas, orientações e pesquisas, e passaram a desenvolver outras atividades, como o preenchimento de relatórios, a participação em um número cada vez maior de editais em agências de fomento, a integração de diversas comissões no âmbito da universidade e fora dela, a produção de artigos em função das metas do programa junto a CAPES, acarretando no prolongamento e na intensificação da jornada de trabalho (LEHER; LOPES, 2008; LUZ, 2005; ALVAREZ, 2004). As metas colocadas para cada programa impõem-se, também, como metas individuais e cumpri-las torna-se fundamental, para não comprometer a performance e financiamento do programa e do seu grupo de trabalho, e para garantir apoio financeiro para suas pesquisas e participação em eventos.

A pesquisa ancorou-se sobre os aportes teóricos da Psicossociologia, em sua vertente francesa, com sua visão de homem inserido em situações cotidianas e nos contextos sociais. A Psicossociologia nos oportuniza uma visão dos objetos de estudo através de vários ângulos, por meio do entrelaçamento e da construção de pontes entre disciplinas que compõem a área das ciências humanas. Entende o social como construído pelos vínculos desenvolvidos pelos indivíduos entre si e com as instituições e suas normas que, por sua vez, geram efeitos sobre o psiquismo individual e coletivo. Compreende os fenômenos sociais a partir da análise do poder e dos conflitos, que caracterizam as organizações, as dinâmicas sociais e seus processos de mudança (LHUILIER, 2013; BARUS-MICHEL, ENRIQUEZ, LÉVY, 2005; RABELLO; ARAÚJO, 2010). No caso da pesquisa, a Psicossociologia contribuiu especialmente para que focalizássemos as questões relacionadas ao mundo do trabalho, buscando as articulações entre as transformações ocorridas no universo acadêmico nas últimas décadas e seus reflexos sobre as práticas profissionais. Para atender a este objetivo, os recursos teóricos e metodológicos da Psicossociologia, assim como das Clínicas do Trabalho, como a Psicodinâmica do Trabalho, a Clínica da Atividade e a Ergologia, foram fundamentais.

Utilizamos como critério para seleção dos participantes a serem entrevistados, docentes que integram programas de pós-graduação em Psicologia, de diferentes instituições. Foram realizadas nove entrevistas, com docentes de diferentes gerações e que ingressaram nos programas de pós-graduação em momentos variados, o que nos possibilitou uma visão comparativa.

O projeto de pesquisa para o doutorado foi construído em 2013, em meados do segundo governo de Dilma Rousseff, antes da tensão política que culminou com a sua saída, em 2016, e que mergulhou o país em uma crise que vem se agravando e afetando diversos setores sociais, e de forma contundente as universidades. No caso do Rio de Janeiro, o quadro foi agravado com a precarização da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), uma das mais importantes do nosso Estado e do país, afetando cursos, docentes e pesquisadores de referência em diversas áreas.

Por muitos momentos, em algumas entrevistas, nas falas dos participantes da pesquisa já se podia observar questões referentes a esta crise que, por sua dimensão, absorveu muitos dos debates que vinham ocorrendo anteriormente. As discussões sobre a penetração do ideário neoliberal na academia perderam espaço em um cenário de quase falência da pesquisa. As dificuldades agigantaram-se: com financiamentos cada vez mais raros, e as crescentes cobranças por produtividade, um certo pessimismo pareceu tomar conta do ambiente.

Nesses momentos, o que se busca são possíveis saídas, novos caminhos, desvios que permitam a germinação da vida em terrenos áridos. Esse é um exercício que deve fazer parte da história da academia – encontrar o novo naquilo que perece. Podemos pensar a construção do conhecimento como um campo de batalha, no qual muitas coisas estão em jogo, poder, ideologia, economia, política. É certo que a permanência por muito tempo nessa diligência desgasta o lutador, consome suas forças, faz escoar sua energia.

Em parte, a pesquisa encontrou inicialmente essa tristeza, revolta ou renúncia em alguns dos entrevistados. Esses sentimentos repletos de significações, confirmados por notícias divulgadas pelas mídias, histórias de amigos, movimentos internacionais e nacionais contrários às regulações produtivistas da ciência, traduziam uma dura realidade. Mas por outro lado, a partir dessas narrativas iniciais, surgiu a hipótese de que os novos profissionais talvez estivessem vivendo e percebendo essa realidade de forma diversa.

Sobre essa hipótese, havia duas suposições básicas: ou os docentes que estão ingressando nas pós-graduações mais recentemente estão adaptados à lógica produtivista, ou estão construindo novas compreensões e propondo novos caminhos. Esses participantes da pesquisa trouxeram novas formas de equacionar esse momento delicado, confirmando nossa

hipótese de que a meritocracia poderia levar ao surgimento de um novo perfil docente nas pós-graduações. Por um lado, esse grupo tenta dar conta de manter a produtividade demandada aos docentes, mas por outro, estão buscando novas formas de vida universitária.

No primeiro capítulo, foi realizada uma breve discussão sobre o neoliberalismo, para contextualizar a tese. Com esse capítulo, pretende-se abordar o contexto do capitalismo globalizado, e o avanço do neoliberalismo. O crescente interesse econômico pela produção de tecnologia e conhecimento faz da universidade uma parceira desejada por governos e empresas, como um recurso estratégico para competência competitiva na economia globalizada. Ainda nesse capítulo, foram exploradas as transformações no universo do trabalho como consequência da hegemonia neoliberal e suas influências sobre o universo acadêmico e sobre o trabalho dos docentes.

No segundo capítulo, abordamos a questão da gestão, vista como uma cultura e como práticas que sustentam o sistema neoliberal, e a sua penetração nas organizações públicas brasileiras, incluindo as universidades, transformando esses ambientes e condicionando o funcionamento das universidades.

No terceiro capítulo, foi exposto um breve histórico da formação do sistema de pós-graduação no Brasil e as origens dos programas de Psicologia. Nesse capítulo buscou-se apresentar as mudanças nas formas de gestão no ambiente acadêmico, a partir de meados da década de 1990, com seus novos valores e normas que passam a orientar as condutas profissionais.

No quarto capítulo, foram apresentados alguns aportes teóricos que serviram de referência para construção desta tese, e seus autores, como a Psicossociologia, a Clínica da Atividade, a Psicodinâmica do Trabalho entre outras contribuições, como o conceito de tática desenvolvido por Michel de Certeau. A articulação entre esses pensadores embasou uma visão do trabalho como um campo de construção do sujeito, um sujeito ativo, integrado e produtor do social.

A metodologia foi apresentada no quinto capítulo. Com base na Psicossociologia, buscou-se direcionar uma escuta atenta a aspectos múltiplos das transformações no trabalho docente. Com esse objetivo, optou-se se pela realização de entrevistas semi-dirigidas, com questões que contemplassem o percurso de vida acadêmica dos docentes e, durante esse caminho suas relações com suas atividades e com os ambientes de trabalho.

O trabalho de campo e a análise das entrevistas foram desenvolvidos no sexto capítulo. A partir da análise do material coletado nas nove entrevistas realizadas, foram extraídos

alguns eixos de análise, que nos revelaram as mutações no ambiente das pós-graduações e no trabalho dos docentes.

Por fim, na conclusão, apresentamos algumas diferenças entre os docentes que já se aproximam da aposentadoria e os mais jovens em termos etários e de tempo de vida profissional. Essas diferenças revelam a emergência de novas formas dos docentes lidarem com as demandas atuais feitas aos programas de pós-graduação e de um novo perfil docente, que ingressaram nos últimos anos nos cursos, que apresentam uma maior disponibilidade e flexibilidade para cumprir as metas de produção determinadas pelos órgãos normativos e de fomento, e outras questões em relação ao futuro da universidade no país.

Acreditamos que esta pesquisa contribui para os debates atuais sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes das pós-graduações. É um convite para a refletirmos sobre os desafios impostos por novos valores e demandas apresentados aos programas de pós-graduação, que estão contribuindo decisivamente para remodelar as instituições. Nesse horizonte, os novos docentes, já formados em um mundo no qual a ciência e os interesses do mercado capitalista estão cada vez mais próximos, trazem novas questões para o debate.

1. CRISE, RECOMPOSIÇÃO DO CAPITALISMO E EMERGÊNCIA DO NEOLIBERALISMO

As transformações no capitalismo nas últimas décadas levaram a construção de novas organizações do trabalho, e a novas relações de trabalho e de gestão. Para tratar dessas transformações, apresenta-se um breve recorte histórico, que nos ajuda a evidenciar os elementos relacionados às transformações no mundo do trabalho, e que afetam contemporaneamente o universo acadêmico.

A partir da década de 1970 o capitalismo passou a manifestar sinais de uma crise estrutural, que conduziu o sistema a uma reorganização, com profundas transformações nas suas formas de produção; nas relações entre organizações empresariais, governos e mercados, e nas relações de trabalho. Nesse movimento, destaca-se o aprimoramento de novas formas de gestão, que possibilitaram um novo período de desenvolvimento capitalista, a partir do controle e otimização de investimentos, sejam eles matéria prima, recursos financeiros ou trabalho humano. Para resgatar os fatores presentes nesse processo, parte-se do período pós Segunda Guerra Mundial, de crise e recuperação das economias, especialmente as europeias e a norte-americana.

Chesnais (1995), em sua análise sobre as transformações do capitalismo no fim do século XX, explorou as mudanças históricas nas relações entre o capital e o trabalho. Para o autor, com o fim da Segunda Guerra Mundial e em função da crise consequente, as classes abastadas, especialmente na Europa, aceitaram uma ampla intervenção do Estado na economia, que envolveu garantias e direitos de proteção aos trabalhadores - o Estado de Bem-Estar Social -, assim como uma série de regulamentações e limitações à atuação do setor privado. O equilíbrio do poder no período, tenso, porém firme, era garantido por compromissos convenientes firmados entre as organizações de trabalho, o capital privado e o Estado (Harvey, 2007).

No âmbito produtivo, no cenário pós-guerra, amadureceu o sistema fordista/taylorista de produção em massa, instituído no início do século XX nos EUA, baseado na divisão do trabalho em tarefas simples e repetitivas (fordismo) e no planejamento e controle da produção (taylorismo), objetivando a redução de custos e a ampliação do mercado consumidor, com a retomada das grandes economias. O fordismo/taylorismo atravessou o oceano e sustentou resultados surpreendentes na Europa em recuperação após a Segunda Guerra Mundial (Hobsbawn, 2009), formando a base de um longo período de expansão produtiva e de acumulação de capital após a Segunda Guerra, que perdurou até 1973 (Harvey, 2007).

A partir da década de 1970, os sintomas de esgotamento do capitalismo se intensificam com a redução do lucro decorrente do excesso de produção e do modelo fordista de produção em massa, somado a outros fatores como a desvalorização do dólar, considerado como uma referência internacional de valor; a crise do Estado de Bem-Estar Social, cada vez mais oneroso para os Estados; a intensificação das lutas sociais e a crise do petróleo (ANTUNES, 2009; CASTELLS, 2011; HARVEY, 2007).

Em resposta à crise, foi iniciado um processo de reestruturação do capitalismo, governado pelo setor financeiro, fundado em ideias neoliberais, defensoras de que grande parte da crise devia-se à atuação social dos estados e ao poder de negociação dos trabalhadores, e creditando ao mercado o papel de regulador social, como um caminho para a volta ao crescimento. Novas experiências foram conformando um novo arranjo econômico, social e político. Em fins da década de 1980 e início da década de 1990, os governos de alguns países que ocupavam importante posição no cenário internacional - como Inglaterra, EUA e Chile -, reduziram os gastos sociais e o poder dos sindicatos, promoveram a desregulamentação financeira e favoreceram a abertura econômica ao capital internacional, como caminho para melhoria econômica de seus estados. Alimentada por esse cenário, ganhou força a economia global, impulsionada por um agressivo processo de globalização do capital, que resultou da reorganização e da interação entre empresas, mercados financeiros e governos (ANDERSON, 1995; CASTELLS, 2011; HARVEY, 2007).

Como descreve Chesnais (1995, p. 2), o capital “rompe as amarras das relações sociais, leis e regulamentações” e se recupera graças à longa fase de acumulação dos anos anteriores e por meio das tecnologias emergentes que permitiram enfrentar a competição no mercado. Com a “liberdade (para o capital) para se desenvolver e, principalmente, para se movimentar em âmbito internacional de um país ou continente para outro...” (CHESNAIS, 1995, p.3), especialmente pelo apoio por parte dos principais Estados com políticas de liberalização, desregulamentação e privatização da economia, o poder econômico foi se desterritorializando, isto é, desvinculando-se de qualquer território nacional, e gerando suas próprias regras de funcionamento (GAULEJAC, 2005).

A reestruturação capitalista conduziu o capitalismo ao que Harvey (2007) qualificou com um regime de acumulação flexível, apoiado sobre a flexibilização dos mercados, dos processos de trabalho, dos processos de produção, de comercialização e dos padrões de consumo. No novo regime o lucro já não é mais apenas centrado sobre o crescimento da produção, mas sobre o aumento da rentabilidade do capital, ou seja, da especulação que se torna um elemento fundamental para o bom resultado das empresas (AUBERT, 2007). A

economia real - a produção de bens e serviços - e a financeira foram se distanciando: o capital cada vez mais passou a se reproduzir por meio de sua própria movimentação ao redor do globo.

No campo da produção e do trabalho, as empresas iniciaram um processo estratégico de racionalização, reorganização e controle do trabalho, inclusive com a dispersão da produção para áreas de manejo mais fácil das relações de trabalho. Novos modelos de produção e de gestão do trabalho foram se consagrando, em especial o modelo japonês, o Toyotismo, voltado para produção por demanda, com a flexibilização e racionalização da produção e do trabalho, e a redução de estoques e de custos. Para superar a crise, aumentar os lucros e alcançar resultados mais rápidos, além da redução dos custos de produção, do aumento da produtividade e da ampliação dos mercados, as empresas buscaram acelerar o giro do capital (CASTELLS, 2011).

Cresceu, assim, a autonomia dos grupos privados e o papel do mercado, como regulador da vida social e das relações de trabalho, sob a égide do novo ideário neoliberal, como tendência hegemônica a partir da década de 1980 na maior parte dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. O Estado Neoliberal, comprometido com a economia de mercado, com as grandes corporações privadas e com o capital financeiro internacional, busca a redução de sua presença na economia como produtor, por meio de desregulamentações que liberalizam o comércio, os investimentos, a circulação do capital internacional e a abertura à globalização (CASTELLS, 2011). Para os países de economias menos desenvolvidas, a entrada do neoliberalismo deu-se especialmente em consequência da necessidade de seguirem as recomendações de órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, em troca de chancela para recebimento de investimentos e financiamentos externos.

Nesse período de transformações, Castells (2011) sublinha o papel das novas tecnologias da informação na reestruturação capitalista. De acordo com o sociólogo, uma revolução tecnológica, forjada pela lógica e pelos interesses do capitalismo, começa a remodelar aceleradamente a base material da sociedade na década de 1970, e o modo no qual vivemos, trabalhamos, sonhamos, morremos: “essa revolução tecnológica é caracterizada por sua penetrabilidade em todos os domínios da atividade humana, não como uma fonte exógena de impacto, mas como o tecido em que essa atividade é exercida” (CASTELLS, 2011, p.68).

Embora não tenha surgido a partir de demandas prefixadas, mas sim em função das descobertas e da difusão e sinergia entre os empreendimentos tecnológicos, o desenvolvimento das tecnologias informacionais foi condicionado pelo contexto histórico.

Segundo Castells (2011), os movimentos de desregulamentação de mercados e de globalização foram possibilitados pelos grandes investimentos tecnológicos realizados na década de 1980 na infraestrutura de comunicações/informações. As empresas passaram por transformações radicais, com a microeletrônica e o aprimoramento das telecomunicações. Com as organizações estruturadas sobre redes integradas pelas novas tecnologias, crescem a produtividade e a lucratividade. Dessa forma, percebe-se que, simultaneamente, as tecnologias informacionais contribuíram para a reestruturação capitalista e foram modeladas pelo papel que desempenharam nesse processo.

Com a Revolução das Tecnologias da Informação (CASTELLS, 2011), ocorre um grande crescimento do fluxo financeiro entre países e instituições. O capital pode ser gerenciado de qualquer lugar vinte e quatro horas por dia, em mercados financeiros integrados globalmente, funcionando em tempo real: “transações no valor de bilhões de dólares são feitas em questão de segundos, através de circuitos eletrônicos por todo o planeta” (p.143). Com a capacidade de transformar a informação em uma base comum de dados, processados em velocidade e amplitude cada vez maior, a custos decrescentes, em uma rede de conexão global, a tecnologia aumenta a capacidade das organizações tomarem decisões com mais rapidez e maior fundamentação, essencial para a sobrevivência em cenários crescentemente competitivos e instáveis.

Castells (2011) destaca as profundas diferenças entre as formas históricas anteriores do capitalismo e sua versão globalizada, informacional e estruturada, em grande parte, por uma rede de fluxos financeiros: “É informacional porque a produtividade e a competitividade (das organizações) dependem basicamente de sua capacidade de gerar, processar e aplicar de forma eficiente a informação baseada em conhecimentos” (CASTELLS, 2011, p. 119), que levam a inovações e ao aperfeiçoamento dos processos produtivos e de organização do trabalho. Para o sociólogo, com a Revolução Informacional o conhecimento passou a ser instrumento para geração de novos conhecimentos, em um ciclo cumulativo e expansivo, no qual participam todas as mentes conectadas por meios eletrônicos.

[...] o termo informacional indica o atributo de uma forma específica de organização social em que a geração, o processamento e a transmissão da informação tornam-se as fontes fundamentais de produtividade e poder, devido às novas condições tecnológicas surgidas nesse período histórico. (CASTELLS, 1999, p.64-65).

1.1. BRASIL: DO REGIME MILITAR AO NEOLIBERALISMO

A escrita do texto a seguir tem a intenção de situar de forma sucinta os movimentos econômicos e ideológicos que sacudiram o mundo ocidental nas últimas décadas do século XX no Brasil, para que possamos, nos próximos capítulos associá-los à educação e ao sistema de pós-graduação nacional.

O Brasil viveu do final da década de 1960 aos primeiros anos da década seguinte os primeiros anos do regime militar, período que ficou conhecido como Milagre Econômico, uma época caracterizada por altos índices de crescimento econômico, apoiado por financiamentos externos. Mas esse modelo econômico entraria em cheque nos anos seguintes. No mundo, uma grave instabilidade econômica tinha início, agravada com a crise do petróleo em 1973, levando a restrição de créditos, e afetando profundamente os países com padrões de desenvolvimento apoiados no endividamento externo. No Brasil, o esforço do governo para manter o crescimento, apesar da conjuntura internacional, mergulhou o país na década subsequente em um período de estagnação econômica, a chamada Década Perdida: “Um modelo de desenvolvimento, baseado em investimento estatal e financiamento externo, entrava em sua fase terminal” (MARANGONI, 2012).

Para equilibrar as contas, o governo estimulou a exportação e desvalorizou a moeda, alimentando um processo inflacionário que em 1980 chegou a 100% ao ano e a 223,8% em 1983, aprofundando a desaceleração econômica (SKIDMORE, 1988). Com a redução da entrada de recursos externos no país e o crescimento progressivo do déficit nas contas públicas, o governo buscou o apoio do Fundo Monetário Internacional (FMI), que impôs rígidos ajustes econômicos, com cortes de custos e aumento da arrecadação, agravando ainda mais a crise econômica e social.

Mas a Década Perdida por um lado revelou uma economia fragilizada pelo endividamento externo, e por outro lado foi também a década da crise do regime militar e da mobilização de diversas forças sociais pelo fim da ditadura. O desgaste do governo militar e a pressão popular por eleições diretas e reformas políticas culminou com uma série de mudanças no âmbito político, que conduziu às eleições diretas para todos os cargos políticos e à reforma Constitucional de 1988.

As dificuldades econômicas enfrentadas pelos primeiros governos eleitos pelo voto popular abriram espaço para as ideias neoliberais, de racionalização e redução da atuação do Estado, e de inserção competitiva do país na nova ordem econômica global. As iniciativas nessa direção já apareceram no governo de Fernando Collor (1990/92) e Itamar Franco

(1992/94). Com base em uma visão de um Estado ineficiente e corrupto, o novo governo deu início a uma reforma administrativa do Estado, tendo, como um de seus objetivos, a redução da dívida pública. Com a instituição da lei n° 80313, de 12 de abril de 1990, foi criado o Programa Nacional de Desestatização, um dos mais importantes instrumentos da política econômica, e com ele a privatização de diversas empresas estatais. O Programa contribuiu de forma decisiva como “instrumento para reordenar a posição estratégica do Estado” (PICCOLO, 2013, p.66), que passaria a ter uma função mais reguladora, e menos produtiva (IPEA, 2001).

O governo Collor foi marcado por uma abertura econômica que prejudicou a indústria nacional, levou à retração da atividade econômica, inflação e perda de empregos. Após uma série de escândalos e denúncias de corrupção, além de fracassos econômicos, Collor sofreu o processo de impeachment em 1992.

As ideias neoliberais no Brasil ganharam mais força especialmente durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2003). Visando a redução de atuação do Estado em diversas áreas, deu continuidade às privatizações iniciadas nos governos anteriores e criou o Plano Diretor da Reforma do Estado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), para a reforma do Estado. O Plano Diretor (MARE), tendo com base o modelo de gestão pública gerencial, baseava-se no estabelecimento de metas e de controles sobre o trabalho e sobre os seus resultados. Seguindo os princípios do gerencialismo, que será mais explorado no próximo capítulo, o novo modelo de gestão do Estado introduziu as ideias de administração por resultados e de produtividade, estimulou a profissionalização, especialmente do alto escalão do funcionalismo público, e o uso de práticas de gestão do setor privado, com o objetivo de tornar o Estado mais eficiente e financeiramente mais equilibrado.

Durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, os investimentos externos cresceram consideravelmente: “O capital estrangeiro, que correspondia a 36% do faturamento dos 350 maiores grupos do país em 1991, passou para 53,5% no final de 1999” (ALVES, 2002, p.75), mas concentraram-se em aquisições de empresas públicas e privadas nacionais, sobretudo no setor de serviços. O estímulo à competitividade da indústria nacional, na busca de aproximação aos padrões produtivos internacionais, foi promovido por programas com o apoio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), com a oferta de recursos para iniciativas de racionalização produtiva, promovida “com programas de qualidade total, ênfase no envolvimento estimulado da força de trabalho, racionalização das linhas de produção, substituição de processos, além de sistemas de automação e iniciativas voltadas ao aprimoramento tecnológico” (ALVES, 2000, p. 99).

Os governos seguintes, sob o comando do Partido dos trabalhadores, são vistos como continuidade do ideário neoliberal. No governo Lula, perdurou o modelo econômico do governo anterior, que aprofundou a sinergia entre o empresariado e o Estado e assegurou a hegemonia do capital financeiro (BOITO Jr., 2003; MACIEL, 2013). Mas, seu governo, especialmente o primeiro mandato, também foi marcado por um expressivo aumento dos beneficiários de programas sociais, como o Bolsa Família, criado no governo de Fernando Henrique Cardoso. Com a redução da desigualdade social, a recuperação do valor do salário-mínimo e o aumento do índice de emprego, cresceu expressivamente o mercado consumidor e observou-se uma melhoria nas condições de vida dos trabalhadores. Porém, para o historiador David Maciel (2013, p.16), essas mudanças resultaram “de uma conjuntura de crescimento econômico” e mesmo com a “redução dos índices de pobreza, os índices de concentração de renda pouco se alteraram, havendo, inclusive, aumento da renda dos extratos mais ricos da população”.

1.2. O TRABALHO SE TRANSFORMA

Comecei a pensar que quando envelhecer, se alguém perguntar o que fiz da minha vida, só poderei lhes falar de trabalho. Acabo de decidir que isso seria um grande desperdício, então me libertei. (Yoshiko Kitani, trinta anos de idade, bacharel em administração de empresas, depois de demitir-se de um emprego seguro numa editora japonesa em Yokohama em 1998 e passar a trabalhar em empregos temporários).

Num emprego como esse (temporário), aprender os programas e pegar o jeito do que se faz leva algum tempo. Porém, quando você acha que está sabendo o que está fazendo, porque são as regras que o determinam, seu tempo já se esgotou. (Yoshiko Kitani, dez meses depois) (CASTELLS, 2011, p. 330).

O trabalho se modifica sempre, mas o ritmo das mudanças parece mais acelerado nas últimas décadas. Schwartz (1980, p. 25), identifica que a “partir dos anos de 1980, alguma coisa muda na relação do trabalho humano com seu ambiente mecânico, maquinico”. Na percepção do filósofo: “Tem-se a impressão de que modificou o que é pedido aos homens e às mulheres no trabalho, aquilo que se designa pelo termo enigmático: as competências” (Schwartz, 2007, p.26). A partir da década de 1980 modificam-se os ambientes institucionais, a tecnologia, os contratos de trabalho. Essas mudanças não são conduzidas por aqueles que sofrem suas consequências, como já apontavam Marx e Engels.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção, portanto as relações de produção e, assim, o conjunto das relações sociais [...]. O revolucionamento contínuo da produção, o abalo ininterrupto de todas as situações sociais, a insegurança e a movimentação eternas distinguem a época burguesa de todas as outras. (MARX e ENGELS, p. 10)

Castells (2011) identifica nas últimas décadas do século XX, a transição em grande parte das economias capitalistas para uma sociedade informacional e uma economia global, marcada pela deterioração das condições de vida e de trabalho para uma grande quantidade de trabalhadores, com o aumento do desemprego e subemprego em diversos países, crescimento do trabalho informal nos países em desenvolvimento, das desigualdades de renda e da pobreza.

A competição e as novas tecnologias informacionais induziram à flexibilização do trabalho, não mais limitado ao modelo tradicional de quarenta horas semanais, mas por esquemas diversos, como o de trabalhos temporários que não pressupõem o compromisso com a permanência futura do trabalhador, mais adequado ao sistema de produção por demanda, ou *Just in time*. Nas palavras de Harvey (2007, p. 144), “a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores centrais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins”.

A prática do enxugamento, ou de redução de custos, chamada de *downsizing*, ganhou espaço, como um dos caminhos adotados pelas empresas para vencer a concorrência crescente e reduzir as perdas com as crises, como às da década de 1970, reduzindo os custos com a mão de obra, otimizando processos produtivos e aumentando a produtividade sem a geração de novos postos de trabalho. O enfraquecimento das organizações sindicais no final do último século e o aumento do contingente de desempregados ou subempregados contribuiu para o fortalecimento de práticas empresariais como as terceirizações e o trabalho fora do tempo regular (no trânsito, em casa etc.), entre outras.

Em suas pesquisas Castells (2011) revela o papel das novas tecnologias da informação nas transformações das economias, modificando profundamente a natureza do trabalho, a organização da produção e a relação capital-trabalho. A tecnologia favoreceu novas formas organizacionais, virtuais e em rede, com capacidade de reunir pessoas em diferentes lugares para projetos específicos, que, após seu término, são dispensadas facilmente. Superadas as resistências iniciais, essa lógica levou ao aumento extraordinário de flexibilidade e adaptabilidade das organizações, subordinando o trabalho à mobilidade do capital, seguida por uma pressão contínua para flexibilizar cada vez mais o trabalho. Crescem a produtividade

e a lucratividade “mas os trabalhadores perderam proteção institucional e ficaram cada vez mais dependentes das condições individuais de negociação de um mercado de trabalho em mudança constante” (CASTELLS, 2011, p.350).

1.2.1. Fragmentação e precariedade

Entramos no século XXI, segundo Antunes (2018), com um contingente imenso de desempregados e com a corrosão dos direitos sociais e de conquistas históricas dos empregados, “consequência da lógica destrutiva do capital” que desemprega por um lado, e por outro “recria, nos mais distantes longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, flexível, depauperando, ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantém trabalhando” (p. 25).

A partir da década de 1970, identifica-se um aumento do trabalho precário no mundo inteiro. Esse crescimento é resultado do avanço da globalização e da expansão do neoliberalismo. O trabalho precário pode ser entendido como incerto, imprevisível, e no qual os riscos empregatícios são assumidos principalmente pelo trabalhador, e não pelos seus empregadores ou pelo governo. Estão presentes em relações formais ou informais de trabalho e em empregos temporários. Embora o trabalho precário sempre tenha existido no capitalismo, ele tem se tornado ainda mais precário nos últimos anos (KALLEBERG, 2009).

O trabalho precário produz diversas consequências não apenas relacionadas ao trabalho. Leva à insegurança econômica indivíduos e famílias, à desigualdade econômica e social, e impacta a saúde física e psíquica, corrói a identidade e promove a anomia, um estado social de ausência de regras e normas e tensões sociais (SENNETT, 2017; KALLEBERG, 2009).

Segundo Antunes (2018), sob a hegemonia do capital financeiro as empresas buscam gerar lucros intensificando o ritmo de trabalho, reduzindo custos, flexibilizando relações de trabalho. O autor destaca que a terceirização, com a oferta de salários menores e exigência de jornadas de trabalho estendidas, vem se tornando uma das estratégias centrais e crescendo exponencialmente:

[...] as relações sociais entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que, desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, sem tempo de trabalho e vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. (p.32).

No Brasil, a Reforma trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de Julho de 2017, promoveu, entre outras alterações na legislação anterior, a admissão da terceirização de forma ampla, ou seja, de quaisquer das atividades, inclusive da atividade principal das empresas.

Diferentes formas de trabalho passam a coexistir, atendendo à dinâmica do sistema. A redução do emprego formal levou à fragilização nas relações de trabalho e à perda de poder das representações coletivas dos trabalhadores. Para evitar o desemprego, os indivíduos submetem-se às condições determinadas pelas empresas.

A flexibilização, uma das marcas do capitalismo contemporâneo, inscreve o trabalhador em um universo de curto-prazo, incerto, ambíguo, que lhe demanda respostas rápidas e ágeis para aquilo que se apresenta. Sennett identifica três elementos que escondem o sistema de poder por trás da flexibilidade: “reinvenção descontínua das instituições; especialização flexível da produção; e concentração de poder sem centralização” (2017, p.54).

A reinvenção ininterrupta das instituições leva à descontinuidade: o presente deixa de ser uma continuidade do passado. Há uma fragmentação sistêmica, que abole a coerência e instala o caos, facilitando uma reconstrução conveniente dos ambientes, das relações e do trabalho, sempre em busca de maior eficiência e produtividade. Atingindo ou não esse objetivo, “Na operação dos mercados modernos, a demolição das organizações se tornou lucrativa” (SENNETT, 2007, p. 58), como uma prova para o mercado de que elas são capazes de acompanhar a volatilidade dos mercados consumidores.

A reinvenção das instituições está relacionada à especialização flexível da produção, que é a capacidade de responder com rapidez às demandas do mercado com base na alta tecnologia, e de “deixar que as mutantes demandas do mundo externo determinem a estrutura interna das instituições” (SENNETT, 2007, p. 60). O regime flexível depende das relações entre as organizações e o Estado. Com os limites impostos ao Estado pela onda neoliberal, o mercado ganhou espaço como regulador nas relações sociais. Sennett (2007) observa que essas escolhas e permissões ocorrem a partir do que as sociedades definem como *bem comum*, ou o regime que regulamenta o funcionamento dos mercados e da produção.

Outra condição importante para o funcionamento flexível é a descentralização com concentração de poder. As empresas, organizadas em nódulos de redes, controladas por metas de produção, que são cumpridas de forma livre por cada equipe. As metas são sempre aquém dos grupos e crescentes, condicionando os trabalhadores a um *sempre mais*. Na concentração sem centralização não há respostas do centro, apenas a contabilidade dos resultados e o poder é forte, porém disforme e impessoal.

A organização do tempo reflete a dinâmica dos três elementos apresentados por Sennett (2007). O *flexitempo* (p. 66) é o trabalho em um mosaico de turnos variados, mas individualizados, que parecem permitir uma liberdade que está, na verdade, integrado a um sistema de controle eletrônico, metrificado, ou seja, o controle saiu do relógio de ponto para a tela do computador. *O flexitempo* é um importante recurso funcional do sistema flexível, que permite o seu funcionamento de acordo com as necessidades das empresas.

Nesse contexto de mudanças constantes, de desregulamentação das condições tradicionais de trabalho, de disputa por emprego e de cobranças por produtividade, o trabalhador deve ser também flexível: adaptável às condições de trabalho, proativo e competitivo para lutar pelas metas estipuladas, aberto cognitivamente ao novo, capaz de lidar com mudanças e instabilidades de forma criativa, otimizando suas capacidades para manter-se ativo no mercado de trabalho. Para garantir uma boa performance, o indivíduo passa a se gerenciar como se fosse uma empresa para tentar acompanhar o ritmo das transformações que lhes são impostas.

Aubert e Gaulejac (2007) observam que a lógica da competição do universo empresarial é estendida aos trabalhadores, que trazem seus ideais e conceitos para suas vidas pessoais, transformados em vontade de sucesso e de ultrapassar seus próprios limites, em espírito competitivo e busca de excelência. Porém, nem todos podem alcançar o primeiro lugar, e a excelência exclui todos aqueles que não apresentam resultados máximos. A busca da excelência estimula a competição e o individualismo.

Individualizados e isolados pela lógica de competição do mercado internalizada, os trabalhadores sofrem de forma solitária tensões que são, na verdade, de muitos deles. Dejours (2007) observa que há um sentimento de resignação por parte de alguns indivíduos, que atribuem seus infortúnios ao sistema, que não está ao alcance da influência das pessoas. Para eles, não é possível responsabilizar alguém ou alguma autoridade pelos acontecimentos. Por isso, não entendem essas questões como injustas e coletivas, mas como fatalidades pessoais, abrindo espaço para tolerância ao sofrimento e à injustiça.

1.2.2 Pressões sobre o trabalho dos docentes

Consideramos que todas as características citadas sobre o universo do trabalho têm influenciado o campo da docência. A partir de 1998 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) estabeleceu modificações na forma de avaliação dos cursos de pós-graduação nacionais, que certificam a qualidade dos cursos, orientam as

políticas para a área e condicionam a distribuição de verbas. A produtividade acadêmica passou a ser valorizada e novas exigências foram sendo colocadas ao longo dos últimos anos, transformando o trabalho dos docentes nas pós-graduações.

A produtividade passou a ser contabilizada por meio de índices que levam em conta atividades determinadas, avaliadas por pontuações variáveis, de acordo com os critérios estipulados pela CAPES. Grande parte do resultado final da avaliação deriva da produção e da formação de alunos nos mestrados e doutorados. Na produção, destaca-se a publicação de artigos em revistas científicas, levando em conta suas classificações, que integram a tabela Qualis, criada em 1998, reformulada em 2007, e atualizada nos períodos nos quais ocorrem as avaliações. Embora diversas atividades pontuem as instituições e os professores, os artigos publicados e as defesas de dissertações e teses, têm maior valor na avaliação dos programas de pós-graduação realizada pela agência.

Diversas atividades tradicionais, como participação e organização de congressos, docência, grupos de estudos, não têm tanto destaque em termos de pontuação na avaliação. Os critérios avaliativos da CAPES se tornaram exigências para manutenção e abertura de programas, e fizeram crescer a quantidade de tarefas dos professores. Nem todas essas tarefas estão ligadas diretamente ao trabalho acadêmico, muitas são pertinentes a questões administrativas, como o preenchimento de relatórios, outras estão relacionadas à participação em um número cada vez maior de editais em agências de fomento, à integração de diversas comissões no âmbito da universidade e fora dela, que, somadas, acarretam o prolongamento da jornada e a intensificação do trabalho (BIANCHETTI; MACHADO, 2008).

Os resultados alcançados pelos programas nas avaliações realizadas quadrienalmente passaram a orientar o trabalho dos docentes, que são também avaliados em suas produtividades individuais, reunidas no quesito corpo docente. Mas a produtividade individual, além de garantir o espaço profissional nos programas de pós-graduação, garante o acesso a verbas para as pesquisas, os eventos, entre outras, devido as verbas que recebem os programas. Estas variam de acordo com as notas dos programas.

Desde que este formato de avaliação passou a ser utilizado, diversos ajustes foram sendo feitos, com base em debates e nos próprios resultados apresentados. Mas, para muitos docentes, a avaliação da CAPES é um instrumento que trouxe para dentro do ambiente acadêmico valores que norteiam o universo empresarial (BIANCHETTI; VALLE, 2011). A docência e pesquisa passaram a ser vistas dentro da mesma lógica que rege o funcionamento do mercado, e traduzidas em termos de índices matemáticos, que não refletem a natureza do trabalho do professor, e todo o esforço que está por trás de cada pesquisa, de cada curso, de

cada texto, que não pode ser mensurado. Em função desse formato de avaliação, passou a ser necessário o esforço de cada professor para produzir em quantidade os produtos de maior valor.

A partir dos resultados alcançados nas avaliações, metas são definidas para os programas. Esses buscam melhorar suas performances, para terem maior acesso às verbas, os que não evoluem acabam se desqualificando, ou seja, é preciso fazer sempre mais do que já foi feito. Esta lógica vem transformando a relação dos trabalhadores com a sua atividade e com as instituições das quais fazem parte e impactando as pesquisas e a formação de novos docentes, que devem ser cada vez mais produtivos (BIANCHETTI, 2006; BIANCHETTI; VALLE, 2011; HORTA; MORAES, 2005).

Para os acadêmicos, se impõe a necessidade de adequação a uma lógica que vem se afastando das formas tradicionais de exercício profissional. As metas de produtividade e a ênfase em medidas quantitativas fragilizam a relação com a atividade e levam os profissionais ao adoecimento e ao desenvolvimento de estratégias em relação às exigências, produzindo um desvirtuamento da atividade acadêmica: os docentes passam a focar nas exigências e não nas pesquisas e na formação de novos mestres e doutores (BIANCHETTI; MACHADO, 2008; CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007). Segundo a própria CAPES (2010), a multiplicação das tarefas associada à valorização e incentivo ao aumento da produtividade pode interferir na maturação dos trabalhos acadêmicos. A preocupação com as medidas de produtividade leva ao surgimento de distorções como o fracionamento de trabalhos ou a multiplicação de publicações que nem sempre refletem contribuições científicas efetivas.

A ênfase na produção acadêmica e o seu atrelamento aos financiamentos gerou uma forma de reação, descrita por alguns pesquisadores como um surto produtivista, que vem gerando impactos na saúde física e psíquica dos profissionais. Sob o enfoque das críticas apresentadas por esses autores, ser produtivo não seria, apenas, dar uma boa aula ou prestar uma orientação adequada. Ser produtivo significaria, principalmente, publicar artigos em revistas de prestígio. Esses autores argumentam que a produtividade considerada como medida de avaliação da carreira docente induz os pesquisadores a produzirem mais, em menos tempo, almejando a visibilidade dos seus trabalhos (KUENZER; MORAES, 2005; CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007; ROSA, 2008).

O desenvolvimento do trabalho docente e de pesquisa não pode ser totalmente previsto. A curiosidade, a reflexão, a criatividade são aspectos decisivos no exercício do trabalho intelectual. O tempo do trabalho investigativo não é linear, deve ser aberto ao acaso,

ao novo. No caso das ciências humanas, boa parte das pesquisas envolve dimensões qualitativas e reflexões que podem necessitar de maiores prazos para maturação.

A lógica do capital transforma o docente-pesquisador em empreiteiro quando este, ao adequar a sua criação intelectual a um determinado valor mensurado de uma forma determinada, conforma o seu labor a padrões possíveis, restringindo os temas e a epistemologia aos marcos do pensamento único (LEHER; LOPE, 2008, p. 21).

As pressões por resultados cada vez maiores semeiam o sentimento de frustração, e a consequente falta de investimento psíquico na atividade, com o comprometimento da criatividade e dos ideais que impulsionam a vida acadêmica.

Alguns estudos apontam que vem ocorrendo uma piora nas condições de trabalho por conta do aumento do número de alunos por docente e da terceirização, com a contratação de professores substitutos para as graduações, como descrevem Leher e Lopes (2008, p.17).

A proliferação de professores substitutos cujo trabalho é pessimamente remunerado, desprovido de direitos trabalhistas, pressupõe longas jornadas de trabalho (docentes jovens requerem mais tempo para preparar os cursos), em prejuízo de seus cursos de pós-graduação. Ademais, o trabalho desses professores é centrado na sala de aula, desvinculado da pesquisa e da extensão, assim como das decisões sobre a instituição. As consequências dessa precarização atingem também os professores efetivos que ficam mais sobrecarregados em termos de comissões departamentais, orientações de monografia, mestrado e doutorado, orientação de bolsas tipo PIBIC, bancas etc.

Um estudo realizado com docentes da Universidade Estadual do Ceará revelou que:

[...] a disparidade salarial entre docentes efetivos e substitutos tomou proporções enormes, na qual um professor doutor substituto chega a receber apenas 40% dos vencimentos que um professor com mesma titulação recebe, isso tomando por base apenas o primeiro nível da carreira (ALVES; VALE, 2015).

A carreira docente teve início para muitos dos participantes desta pesquisa como professores substitutos em universidades públicas. A admissão de professor substituto vem se revelando como uma prática entre as instituições públicas, que evita a contratação de funcionários efetivos. Esses professores só podem permanecer por até dois anos na instituição e, após esse período, não podem participar de concursos públicos por dois anos. Essas contratações revelam uma similaridade cada vez maior entre as formas de gestão dos setores produtivos privados e as que vêm sendo praticadas nas universidades, com repercussões na natureza do trabalho acadêmico.

Entre os profissionais e entre as instituições, nota-se uma competição crescente por verbas cada vez mais restritas, um aumento substancial no volume de trabalho e uma busca

constante de adequação a demandas de produção de uma ciência utilitária consoante com os objetivos das economias neoliberais.

2. A GESTÃO NO CENÁRIO NEOLIBERAL

A gestão é definida como uma prática social, como um instrumental destinado à racionalização, controle e otimização do funcionamento das organizações (Gaulejac, 2007). Além das práticas envolvidas na gestão, como definição de estratégias e regras de funcionamento, Gaulejac (2007) a define como um sistema de poder, que evoluiu desde as primeiras teorias gerencialistas, produzidas nos primeiros anos do século passado, até o que identifica como poder gestor atual: um poder de uma nova natureza, exercido sob novas formas, traduzindo as atividades humanas em “indicadores de desempenho” (GAULEJAC, 2007, p. 36), considerando o indivíduo do ponto de vista utilitarista, como um recurso a serviço da organização.

Para compreensão do papel da gestão, resgatamos alguns marcos históricos nas formas de organização social do trabalho. Marx identificou que após a Revolução Industrial ocorreu uma importante mudança nas formas de trabalho: a ferramenta de trabalho, que anteriormente pertencia ao artesão e era movida por sua força, é substituída pela máquina. O trabalho passou a ser executado pelo homem e pela máquina, controlada não mais por ele, mas acionada por outras forças como a água, o vento, a energia – forças externas, fora do seu domínio. O trabalho passou a ser determinado e controlado pela indústria, que predeterminava os materiais, os instrumentos, as formas e tempos de exercer as atividades, os produtos e as relações de trabalho (ANTUNES, 2009; BRAVERMAN, 2014).

Com o avanço da técnica e da ciência, os processos de trabalho se transformaram ao longo do tempo, com o desenvolvimento de métodos e maquinarias que garantiram o aumento da produtividade:

Na primeira forma de divisão do trabalho, o capitalista desmonta o ofício e o restitui aos trabalhadores parcelado, de modo que o processo como um todo já não mais seja da competência de um só trabalhador individual (BRAVERMAN, p.149, 2014).

É com a evolução técnico-científica que a administração do trabalho se desenvolve. É a partir da análise das tarefas que o capitalista se apodera do controle de cada elemento da produção e aperfeiçoa o sistema de administração. O engenheiro norte-americano Frederick Taylor, lança em 1911 a obra *Princípios da Administração Científica*, onde defendeu a divisão do trabalho com base no tempo médio em métodos padrão de execução das tarefas, sob a supervisão de gerentes, para garantir a máxima produção ao menor custo.

Com base nos princípios propostos por Taylor, Henry Ford desenvolveu a produção em massa. O trabalho foi organizado em uma linha de produção, na qual trabalhadores especializados realizavam cada um a sua tarefa. Entre os aspectos fundamentais do fordismo-taylorismo estava a separação entre a concepção e a execução no processo de trabalho. Diversos estudos de tempos e movimentos do corpo humano em atividade laboral foram realizados com o intuito de evitar desperdícios e tornar mais eficiente o trabalho. O trabalhador era entendido como uma peça do processo produtivo, o fator humano.

Para Antonio Gramsci, o fordismo equivaleria ao “maior esforço coletivo até para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo trabalhador e um novo tipo de homem”, inclusive em seus modos de viver, pensar e sentir a vida. (GRAMSCI apud HARVEY, 1995, p. 121).

O fordismo difundiu-se como um sistema eficiente de racionalização e aumento da produção, com redução de custos na indústria, até a década de 1970. Paralelamente, no período pós-guerra fortalece-se no Japão o toyotismo, o modelo de administração utilizado inicialmente na fábrica da Toyota, que integra o trabalhador ao processo produtivo como ser pensante, envolvendo-o no processo produtivo, “por meio do trabalho em equipe, iniciativa descentralizada, maior autonomia para a tomada de decisão no chão de fábrica, recompensa pelo desempenho das equipes e hierarquia administrativa horizontal...” (CASTELLS, 2011, p. 215).

O toyotismo propicia e estimula o compartilhamento de conhecimento entre os trabalhadores, em função de ambientes laborais menos formais. Com o aumento da escolarização, do conhecimento e da capacitação dos trabalhadores, as organizações tornam-se mais capazes de inovar e se tornaram mais ágeis. Nos últimos anos do século XX, o toyotismo se firma como um modo de gestão de grande parte da produção nas organizações nos principais países capitalistas desenvolvidos. O conhecimento passa a ter o valor de mercadoria (LYOTARD, 2002), e impulsiona a inovação em diversos setores sociais, tornando-se estratégico para os governos e as empresas.

Com a passagem ao capitalismo financeiro globalizado, as empresas passaram a receber novos investidores e a sofrer cada vez mais pressão pelo aumento da rentabilidade. Novos arranjos organizacionais foram substituindo os antigos modelos que caracterizavam a empresa industrial, de funcionamento centralizado e piramidal. Ganhou força a operação em rede, dispersa espacialmente, mas interconectada em termos de objetivos e de produção.

Mais pressionadas, as empresas precisaram aprimorar suas capacidades para lidar com acionistas, mercados, tecnologia, crises, além da concorrência. Nesse contexto, novos

modelos de gestão foram se instituindo para atender à lógica da rentabilidade que passou a impulsionar as empresas, articulando controle, desempenho e novas tecnologias informacionais (CASTELLS, 2011; DARDOT & LAVAL, 2016).

Reinventar a empresa e flexibilizar a produção se tornou uma regra em um mercado em que o que interessa é o retorno a curto prazo para os acionistas e a pronta resposta à demanda do consumidor. Assim, tornou-se indispensável uma aceleração dos processos, de forma que foi necessário permitir que funcionários tivessem mais controle sobre suas atividades. Este controle está sendo concedido sob uma estrita vigilância operada via novas tecnologias de informação, onde os sistemas burocráticos de supervisão se adaptam às diferentes circunstâncias sócio-históricas (PAULA, A.P.P.de, 2000).

Nas últimas décadas, a gestão desenvolveu-se como uma ideologia que contribuiu para legitimar a visão do ser humano como capital, que deve tornar-se cada vez mais rentável. Atuando por meio de uma cultura organizacional mantida por ritos, mitos, símbolos e valores partilhados, a gestão estimula e sustenta a mobilização e a adesão de todos os trabalhadores a um objetivo comum. Aubert e Gaulejac (2007) evidenciaram em suas pesquisas com executivos de grandes empresas, um processo de convergência entre o funcionamento psíquico desses trabalhadores e o organizacional. Para os trabalhadores, as organizações são o lugar da realização de seus desejos individuais.

A ideologia da gestão estimula os indivíduos a gerirem suas vidas como se fossem empresas privadas, a buscarem a melhor posição, o primeiro lugar. Esse ideal de que sempre se pode fazer mais, ser mais eficiente, conquistar posições melhores, ganhar sempre, Aubert e Gaulejac (2007) identificam como um culto da excelência, que funciona como uma armadilha que enreda o sujeito numa corrida incessante, sem um ponto de chegada definido.

É essa multiplicação da forma empresa no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que poderíamos chamar de poder enformador da sociedade (Foucault, 2008, p. 203)

A gestão pela lógica gerencialista, afirma-se como uma ciência pragmática, que pretende explicar o real e as relações sociais por meio de critérios da matemática, traduzindo todas as atividades humanas em indicadores, estatísticas e rankings que medem, controlam e possibilitam o planejamento do desempenho almejado. Desumaniza as relações de trabalho, que se transformam em uma competição desenfreada por produtividade, com base numa ética do resultado (GAULEJAC, 2007).

Gaulejac (2007) defende a ideia de que por trás dos indicadores de desempenho, que traduzem uma racionalidade objetiva, esconde-se um projeto “quantofrênico” (p. 37), uma obsessão pelos números, que, a pretexto da eficácia e do pragmatismo, se instala sob uma aparência científica e confiável, mas que classifica, hierarquiza, qualifica e dá visibilidade incessante aos indivíduos, estabelecendo diagnósticos e recomendações (MILNER, 2011).

A quantofrenia é descrita por Gori (2011) como um saber, e como tal estabelece políticas e condutas adequadas, que penetram na trama social, e produzem novas formas de servidão. Decompõe o mundo em números, numa abstração, transformando o ser humano em coisa, em recurso. O autor identifica a febre de avaliações como um operador e um sintoma da extensão da norma econômica aos indivíduos nos regimes neoliberais, induzindo e facilitando a adaptação aos interesses econômicos das empresas e acionistas.

Desde as últimas décadas do século XX, os novos modos de gestão vêm ganhando cada vez mais espaço e se estendendo do universo privado para a administração pública e para o ambiente acadêmico, a pretexto de se buscar maior eficiência.

A origem da vertente da qual deriva a administração pública gerencial brasileira está ligada ao intenso debate sobre a crise de governabilidade e credibilidade do Estado na América Latina durante as décadas de 1980 e 1990. Esse debate se situa no contexto do movimento internacional de reforma do aparelho do Estado, que teve início na Europa e nos Estados Unidos. Para uma melhor compreensão desse movimento, é preciso levar em consideração que ele está relacionado com o gerencialismo, ideário que floresceu durante os governos de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan (PAULA, A. P. P. de, 2005).

O gerencialismo é baseado na cultura do empreendedorismo e do capitalismo flexível, que orienta a organização das atividades de forma a garantir controle, eficiência e competitividade máximos (Harvey, 1992). Expandiu-se da Europa e Estados Unidos para a América Latina, e para o Brasil, ganhando força na década de 1990, com a reforma gerencial do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

2.1. IMPLICAÇÕES DA GESTÃO GERENCIALISTA SOBRE O AMBIENTE ACADÊMICO

A ideologia gerencialista penetra no ambiente acadêmico com força a partir da década de 1990, com a reformulação da CAPES e do modelo de avaliação.

[...] a partir da organização do sistema de PG (pós-graduação), com os Planos Nacionais de PG, em pleno regime militar, é que a pesquisa será introduzida nas universidades como atribuição. Apesar do tripé ensino, pesquisa e extensão constar na lei 5540/68¹, levou décadas para ser incorporada, tão forte era a tradição de ensino das escolas profissionais que, se associando, deram origem às universidades. As histórias da pesquisa e da PG no Brasil são distintas e não podem ser confundidas. (BIANCHETTI; MACHADO, 2011, p. 248)

Os autores lembram que embora os vínculos entre o conhecimento produzido nas universidades e a indústria já estivesse presente na Europa desde a Revolução Industrial, ele foi introduzido no meio acadêmico pelos governos e instituições de natureza econômica como o Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial entre outros. As mudanças lançadas pela CAPES na década de 1990, de certa forma, foram uma surpresa, em função da redução do tempo de titulação dos mestrados, que passou de quatro para dois anos, e a cobrança por produtividade (BIANCHETTI; MACHADO, 2011).

[...] a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares. Em outras palavras, a instituição se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais (p.6).

A visão gerencialista que embasou essas mudanças fundamentou as reformas no funcionamento dos cursos de pós-graduação, nos critérios de avaliação dos programas, nas estruturas de poder e nas prioridades em termos de produção científica

Chauí (2003) chama a atenção para a instauração de uma visão organizacional e operacional da universidade, na qual passam a vigorar programas de eficácia, avaliações por índices de produtividade, aumento do trabalho para os docentes, redução do tempo para mestrados e doutorados, valorização da quantidade de publicações, multiplicações de comissões e relatórios etc.

A valorização da produtividade é estimulada, entre outras práticas, pela realização de rankings entre instituições, nos quais as que se destacam são as que mais se aproximam dos parâmetros demandados pelas instituições reguladoras, “e não necessariamente as que melhor

¹ Lei 5540/68: Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

formam seus estudantes, mestres e doutores, ou que melhor cumpram sua função social de ensino, pesquisa e extensão para a superação dos históricos déficits de igualdade e justiça social das sociedades em que se inserem” (SGUISSARDI, 2010, p. 3).

Outro efeito da gestão gerencialista é, em função da valorização da publicação de artigos, “um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo. A quantidade institui-se em meta” (KUENZER; MORAES, 2005, p.1348). As metas cumpridas se revertem em maiores possibilidades de acesso às verbas e a melhores condições de trabalho, condicionando os programas e os docentes a trabalharem a partir das metas, e não de interesses puramente acadêmicos. A universidade perde sua capacidade de “operar com uma tábua de valores que não seja aquela emanada do mercado” (GADELHA, 2017, p.135).

Essas transformações vêm sendo vividas desde as últimas décadas do século XX em diversos países e têm motivado reações do meio acadêmico ao produtivismo, reunindo pesquisadores em diversos países e em grupos virtuais com os iniciados na Europa, L’Appell des Appells e Slow Science, que discutem a deterioração da reflexão acadêmica, frente a interesses provenientes do mercado. Nesses debates, entre as questões principais, está o pedido para que a produção científica possa ser respeitada em relação à liberdade e ao tempo necessário para maturação dos trabalhos.

No Brasil, a Academia de Ciências do Estado de São Paulo (ACIESP), liderou juntamente com a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Associação dos Pesquisadores Científicos do Estado de São Paulo (APqC), a Marcha pela Ciência em outubro de 2017, na Avenida Paulista, uma das principais vias da capital do Estado, pedindo o fim dos cortes de verbas para a ciência e educação no país.

3. O SISTEMA DE PÓS-GRADUAÇÃO NACIONAL: EVOLUÇÃO HISTÓRICA

Nas últimas décadas o sistema de Pós-graduação nacional vem sofrendo uma série de mudanças e ajustes com o objetivo de integrar a pesquisa científica e a formação docente ao desenvolvimento econômico e social do país, especialmente por sua contribuição para a sua inserção no cenário internacional.

Com esse objetivo, a partir de meados da década de 1990, os cursos de mestrado e doutorado foram organizados em programas, e submetidos a um modelo de avaliação que valoriza prioritariamente a produção científica e a pesquisa, tendo por base o princípio da meritocracia, com a associação entre o reconhecimento de resultados alcançados e o apoio aos programas e profissionais. Para enfrentar essas novas condições, foram desenvolvidas novas formas de gestão dos programas, buscando equilibrar o cumprimento das metas exigidas pelas agências reguladoras e de fomento e a manutenção da qualidade nos cursos.

Após duas décadas repletas de debates e ajustes, a pós-graduação constitui-se como um sistema robusto, e que já ocupa um lugar de destaque entre outros de países mais desenvolvidos no mundo, talvez quase antecipando a realização da expectativa de que o próprio país venha a ocupar um lugar de destaque no panorama internacional na próxima década. Nesse cenário, o Sistema de Pós-Graduação Nacional vem se articulando com os setores produtivos públicos e privados e admitindo novos valores e novos formatos. No rastro desse percurso, pode-se observar o que é o objeto dessa tese: as profundas mudanças no trabalho dos docentes.

3.1. ORIGENS E EXPANSÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

A partir de meados do século passado, a pós-graduação brasileira “expandiu-se e afirmou-se alcançando altos padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional” (KUENZER e MORAES, 2005, p.1342). Nesse crescimento podem-se identificar importantes reformas realizadas no sentido de adequar a produção acadêmica ao desenvolvimento nacional e às iniciativas de projeção do país no cenário político e econômico internacional. Para compreender as transformações que vêm ocorrendo no universo das pós-graduações, realizou-se uma breve pesquisa histórica que permite situar o contexto e os interesses que embasaram a sua constituição e expansão.

Pesquisadores que se debruçaram sobre as origens da pós-graduação no Brasil identificaram os primeiros passos em direção a sua constituição a partir da promulgação do

Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, por Francisco Campos, então Ministro da Educação e Saúde Pública. O documento instituiu uma organização universitária no nível de pós-graduação inspirada no modelo tutorial europeu, especialmente o francês, baseado no sistema de cátedras, no qual o professor catedrático é o centro da aprendizagem e o responsável por todas as atividades ligadas à disciplina, recebendo o apoio de outros professores por ele nomeados. Nesse período, professores estrangeiros, vindos em missões acadêmicas ao Brasil, ou asilando-se das conturbações na Europa no período anterior à Segunda Guerra, orientaram pequenos grupos de alunos, como na descrição a seguir:

No tempo das cátedras, os professores se destacavam, sobretudo, pela elevada cultura e pela elegância das aulas expositivas. Eles não eram dados à produção de textos e, quando muito, colaboravam com artigos para os jornais da cidade. Os alunos formavam uma audiência atenta e silenciosa, ávida para copiar as aulas. Algumas vezes, um aluno dotado de talento para escrever repassava suas anotações aos colegas em cópias mimeografadas, os famosos polígrafos, ou apostilas para os demais estados brasileiros. Os debates ocorriam em um clima de cordialidade e respeito mútuo (GOMES, SILVEIRA e GAUER, 2006, p. 4).

Entre as décadas de 1930 e 1960, o ensino superior passou por diversas intervenções. Dentre elas vale destacar o uso do termo “pós-graduação” no decreto nº 21.321 de 1946, que aprovou o Estatuto da Universidade do Brasil (atual UFRJ), no qual foram estabelecidos, no artigo 71, os cursos universitários de formação, de aperfeiçoamento, de especialização, de extensão, de pós-graduação e de doutorado, caracterizados nos artigos seguintes:

Art. 72. Os cursos de formação serão os constituintes dos planos de estudo estabelecidos pelo regimento.

Parágrafo único. Os planos de estudos dos cursos de formação compreenderão, pelo menos, os padrões mínimos fixados na legislação federal, para os efeitos do reconhecimento dos diplomas expedidos, para o exercício legal das profissões respectivas.

Art. 73. Os cursos de aperfeiçoamento serão destinados à revisão e desenvolvimento dos estudos feitos nos cursos normais, pela forma estabelecida no regimento.

Art. 74. Os recursos de especialização serão os destinados a ministrar conhecimentos aprofundados nos diferentes ramos de estudos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos, pela forma estabelecida no regimento e de acordo com programas previamente aprovados pela Congregação.

Art. 75. Os cursos de extensão serão destinados à difusão cultural nos diferentes setores que possam oferecer interesse geral.

Art. 76. Os cursos de pós-graduação, destinados aos diplomados, terão por fim especial a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento.

Art. 77. Os cursos de doutorados serão criados pelas escolas e faculdades e definidos nos respectivos regimentos, segundo as conveniências específicas.

Art. 78. Serão considerados de grau superior, para os efeitos deste Estatuto, os estabelecimentos de ensino universitário que ministrarem, pelo menos, um curso de formação do grau superior. (BRASIL, DECRETO nº 21.321 de 1946).

A multiplicação das universidades no período entre as décadas de 1930 e 1950, com predomínio da formação profissional sem preocupação com a pesquisa e a produção de conhecimento, levou à constatação da precariedade na formação de uma elite intelectual e científica. Paim (1982) assim resume o desenvolvimento da universidade brasileira no período Vargas (1930/45):

É sabido que o impulso original que a pesquisa científica veio a alcançar entre 1935 a 1945 leva a uma grande frustração na década de cinquenta. Tornada como instrumento de consolidação da universidade, que fora recusada sistematicamente ao longo de mais de um século, a pesquisa científica não chega, contudo, a assumir igualmente feição acabada. Multiplicam-se as universidades, mas com o franco predomínio da formação profissional (PAIM, 1982, n.p.).

Com a aceleração do desenvolvimento econômico na década de 1950, e suas consequências no campo sociocultural, a situação precária das universidades brasileiras ganha evidência, extrapolando o meio acadêmico (FÁVERO, 2006). Observa-se nas décadas de 1950 e 1960 o esforço para modificar essa realidade e acordos internacionais foram firmados entre universidades brasileiras e instituições estrangeiras, para ensino e pesquisa, que levaram à criação de diversos programas de pós-graduação.

Em 1951, com a consolidação das universidades e a preocupação em capacitar os docentes e os especialistas em diversas áreas, para atender a indústria crescente no segundo governo Vargas, foi criada a CAPES (Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo Decreto nº 29.741 e o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), que em 1974 passa a ser chamado de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SEIXAS, COELHO-LIMA E COSTA, 2010; SOARES, 2016). Sua fundação foi o resultado do esforço de diversos acadêmicos e militares, cientes da importância do desenvolvimento tecnológico após o período da II Guerra. O Conselho nasceu com a finalidade de apoiar com recursos a pesquisa e a cooperação entre universidades brasileiras e instituições estrangeiras. Centralizou a política nacional de ciência e tecnologia até a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, em 1985.

Anísio Teixeira, intelectual considerado liberal, assume a direção da CAPES, afastando-se em 1964, após o golpe militar. A instituição tinha como missão assegurar pessoal gabaritado para atender as necessidades dos empreendimentos que visavam o desenvolvimento do país, como atesta Martins (2003, p. 297): “Apesar dos reduzidos

recursos, em seu período inicial a CAPES promoveu uma série de iniciativas que tiveram impacto imediato na melhoria do ensino superior e permitiram a implantação futura da pós-graduação nacional”. Entre elas, a oferta de bolsas de estudo no país e no exterior, para alunos e para reciclagem de docentes. No fim da década de 1950 diversos estudantes e docentes de volta do exterior participaram da implantação de vários cursos de pós-graduação nacionais.

Na década de 1960 ampliaram-se os debates sobre a necessidade de uma reforma universitária que democratizasse e modernizasse o sistema, com a participação de entidades como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a União dos Estudantes Universitários. Entre as propostas discutidas por estes grupos, estava o fim do sistema de cátedras, que já convivia com um novo formato acadêmico e administrativo, implantado em alguns poucos cursos, a partir dos intercâmbios com instituições norte-americanas. Nesse período, poucas universidades ofereciam cursos de pós-graduação. Como não havia ainda uma política para a carreira docente, o título de doutor tinha apenas valor simbólico (MARTINS, 2003).

Em 1964, a CAPES foi reorganizada e denominada como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Decreto nº 53.932). Em 1965, com a publicação do Parecer nº 977/65 do Conselho Federal de Educação, de autoria do conselheiro Newton Sucupira, foram estabelecidos os novos critérios para a classificação dos cursos de pós-graduação no Brasil. Em 1965, a CAPES classificou 27 cursos no nível de mestrado e 11 no de doutorado, totalizando 38 no país (CAPES, 2008).

A nova regulamentação da pós-graduação buscou atender a necessidade de formação de docentes para a graduação e a elevação dos níveis de qualidade dos cursos; estimular a pesquisa científica e assegurar a formação de técnicos e trabalhadores intelectuais para apoio ao desenvolvimento do país.

Aprovado o Parecer nº 977/65, conhecido como Parecer Sucupira, a reforma universitária foi efetivada em 1968, apoiada sobre pareceres elaborados por grupos de professores brasileiros e norte-americanos designados pelo governo militar. De forma convergente, os documentos propunham a expansão da educação superior, que deveria ter objetivos práticos e conteúdos adaptados às metas de desenvolvimento do país (MARTINS, 2009).

Pelo Decreto nº 62.937, de 02 de janeiro de 1968, o Presidente da República, General Arthur da Costa e Silva, instituiu um Grupo de Trabalho encarregado de "estudar a reforma da Universidade Brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto

nível para o desenvolvimento do País” (RELATÓRIO do GRUPO de TRABALHO da REFORMA UNIVERSITÁRIA, 1968).

Pode-se verificar o vínculo estabelecido entre a pós-graduação e as metas de crescimento do país no Relatório citado. Essa relação se estreita nos anos seguintes, com a pós-graduação passando gradativamente a ser reconhecida pelos governos como um dos fatores de peso para o desenvolvimento e projeção do país no mundo.

De forma contraditória, por um lado o governo militar reprimiu grande parte da intelectualidade brasileira, mas por outro acreditou e apoiou o desenvolvimento científico, visto como estratégico para o progresso do país. Esse impulso produziu uma grande expansão dos cursos de pós-graduação

O apoio do regime militar à expansão da pós-graduação, baseada em uma ideologia que integrava academia e sistema produtivo, desenvolveu-se acompanhada por metas externas aos objetivos acadêmicos, que incluíam mecanismos de monitoramento dos cursos e de seus profissionais, e de avaliações periódicas que passaram a condicionar as condições de funcionamento dos cursos e das pesquisas. Esse modelo, apesar das diversas mudanças sofridas ao longo de mais de meio século, permanece ainda como balizador do sistema de pós-graduação nacional.

Conforme a recomendação do Parecer Sucupira, a pós-graduação nacional passou a adotar dois modelos: lato sensu, voltada para a especialização e o aperfeiçoamento, e stricto sensu, voltada para a formação científica e cultural (VELLOSO, 2014). Como revela Bonemy (2001), o modelo proposto baseou-se especialmente no sistema norte-americano, reconhecido pelo Conselho Federal de Educação por sua tradição. Nesse sistema, a universidade é vista como um centro de formação de profissionais capacitados para a pesquisa e contribuição com o desenvolvimento científico e tecnológico.

Não era mais admissível a manutenção de um quadro docente de ensino superior sem formação continuada e sistemática. A pós-graduação daria uma dinâmica inteiramente nova à própria graduação. A dinâmica de interação entre elas foi vista como o condicionante do florescimento e da consistência de ambos os níveis. (BONEMY, 2001, p.66).

A nova organização da pós-graduação propunha a integração do ensino e da pesquisa e estabelecia as normas para a carreira docente: tanto para o ingresso, por meio de concurso público, quanto para a promoção na carreira, seriam levados em conta a titulação acadêmica e o teor dos trabalhos dos candidatos.

Tudo leva a crer que a Lei n.º 5.540/68 deu um impulso ao crescimento da pós-graduação, na medida em que estabelecia, em seu Art.31, que a titulação acadêmica seria considerada um dos principais critérios para ingresso e promoção na carreira docente. No Art.36 estipulava que os programas de aperfeiçoamento de pessoal docente deveriam ser estabelecidos pelas universidades, dentro de uma política nacional e regional definida pelo Conselho Federal de Educação e promovida pela CAPES e pelo CNPq. Ou seja, esses dispositivos estabeleceram um elo fundamental entre carreira docente e posse de títulos de mestre e doutor, assinalando a necessidade de uma política nacional de pós-graduação conduzida por agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2003, p. 301).

O modelo de cátedras foi abolido pela reforma de 1968, trazendo também a introdução do regime departamental. A ênfase na pesquisa e na titulação dos docentes, em função da institucionalização da carreira acadêmica, estimulou a proliferação de cursos nas instituições públicas. É adotado o sistema de créditos, exames e dissertação supervisionada.

As principais definições do Parecer Sucupira permanecem até o presente no sistema de avaliação dos programas de pós-graduações nacionais pela CAPES, que prossegue em contínuo aperfeiçoamento e que “serve de instrumento para a comunidade universitária na busca de um padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais” (CAPES, 2008). Os seus resultados embasam a formulação das políticas para a área de pós-graduação nacional (SOARES, 2015).

O funcionamento das pós-graduações nas décadas de 1960 e 1970 é bem ilustrado pelo relato da Professora Terezinha Féres-Carneiro, do mestrado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, implantado em 1966. Conforme seu depoimento (FÉRES-CARNEIRO, 2007), naquele período, os prazos oficiais para conclusão dos mestrados eram longos e definidos por regulamentos internos das instituições. Essas condições foram sendo alteradas nos próximos anos, com o fortalecimento da CAPES e do sistema de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado.

Nos primeiros anos de funcionamento da pós-graduação em Psicologia, na PUC-Rio, assim como nos cursos mais tradicionais de Pós-graduação, implantados no início da década de 70, os prazos oficiais para a conclusão dos cursos de Mestrado eram muito mais longos do que os atuais; isto porque, à época, a maior parte das instituições, em seus regulamentos internos, ou não fixavam prazos ou estabeleciam prazos muito dilatados para as defesas das dissertações” (FÉRES-CARNEIRO, 2007, p. 2).

Na década de 1970 foram estabelecidas medidas para garantir o desenvolvimento sistemático da pós-graduação, que se encontrava aquém das expectativas governamentais. Entre elas, em 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-graduação, para definição de políticas para a área, e formulado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), para o

período 1975-1979, acompanhado de investimentos financeiros para dar suporte às ações propostas (SANTOS & AZEVEDO, 2009). Em 1975 foi iniciada a implantação do Conselho Nacional de Pós-Graduação, para substituir os Centros Regionais de Pós-Graduação, tendo como uma das finalidades o desenvolvimento do Plano Nacional de Pós-Graduação. No mesmo ano foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG).

Com o I PNPG (I PNPG, 2009, p. 119) “pretende-se evoluir para uma nova etapa do sistema universitário, durante a qual as atividades de pós-graduação assumirão importância estratégica crescente”. Nesse sentido, o Plano propôs a articulação entre o ensino e a pesquisa, sendo a pós-graduação formadora de docentes para o ensino superior. A partir da identificação de problemas de estabilidade dos cursos, de desempenho (pouca disponibilidade de bolsas, evasão, prazos extensos para titulação) e de crescimento, são propostas medidas para correção, e também metas de titulação e a ampliação programada de vagas no sistema.

Durante a vigência do I PNPG foi criada, em 1967, a FINEP (Financiadora de Estudos e Projetos), para financiar a elaboração de estudos voltados ao aperfeiçoamento tecnológico nacional, passando também a apoiar financeiramente a CAPES.

A ênfase do I PNPG na formação docente foi fundamental para a expansão e institucionalização da pós-graduação. Segundo Balbachevsky (2005, p. 287) “uma alternativa doméstica barata para a qualificação dos professores da rede federal de universidades”. As oportunidades de estudos no exterior foram ampliadas. A CAPES passou a oferecer bolsas para doutorado no exterior, por meio de acordos com instituições norte-americanas, britânicas, alemãs e francesas. Em 1974 a CAPES mantinha 70 bolsistas no exterior, que passaram a 1.200 em 1978 (CAPES, 2011).

A partir de 1976 a CAPES implantou a avaliação sistemática da pós-graduação *stricto sensu* por “meio de comissões de consultores – a avaliação por pares –, sendo a primeira delas realizada em 1978” (HOSTINS, p. 138), para impulsionar seu desenvolvimento, garantir sua qualidade e aumentar sua eficiência na formação de recursos humanos, assim como para reconhecimento, autorização e renovação do reconhecimento dos cursos. O acompanhamento dos cursos forneceria informações para a definição de políticas para a área (CAPES, 2011).

As avaliações eram realizadas de forma comparativa, com a atribuição de conceitos entre A e D aos cursos e “Os resultados não diziam somente, nem principalmente, qual a qualidade do programa avaliado, mas, sobretudo, qual o seu lugar no conjunto de programas semelhantes do país” (VELLOSO, 2014). No Brasil, os resultados das avaliações condicionavam a distribuição de verbas, o que fez “com que os cursos queiram ser bem

avaliados para que, assim, possam participar dos programas e receber investimento” (CAPES, 2011, p. 31). Esse vínculo tem sido discutido nos últimos anos por diversos programas de pós-graduação, por condicionarem a produção científica a critérios que não estariam adequados a todas as áreas de conhecimento, e por privilegiarem algumas dessas áreas do conhecimento, e métodos de pesquisa, questão que será debatida em capítulo mais adiante.

Em 1981 o Conselho Nacional de Pós-Graduação é extinto e a CAPES é fortalecida, reconhecida pelo MEC como Agência Executiva do Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, assumindo a responsabilidade pela elaboração do II PNPG e pela avaliação, acompanhamento e coordenação das atividades relativas ao ensino superior. Fortalecida, a Agência aprofunda sua relação com a comunidade acadêmica (CAPES, 2008). Ao longo da década de 1980, o sistema de avaliação é aperfeiçoado, “com a criação de comissões de especialistas e a realização de visitas in loco, por consultores das respectivas áreas de conhecimento” (HOSTINS e FURTADO, 2014, p. 17). Nesse período, proliferam os cursos de pós-graduação no país.

Em 1970, existiam nas universidades brasileiras cerca de 57 programas de doutorado; em 1985, havia mais de 300, com cerca de uns outros 800 para formação em nível de mestrado. Cerca de 90 por cento desses cursos funcionavam em universidades públicas. Combinados, os dois níveis estavam graduando cerca de 5.000 estudantes a cada ano. Segundo o consenso geral, o Brasil começara a construir uma comunidade significativa (SCHWARTZMAN, 2001, cap.9, p.9).

O II PNPG (1982-1985) foi formulado e implementado nos últimos anos do regime militar. A crise econômica e política daquele momento colaborou para a escassez de recursos para a pós-graduação e o reforço de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos programas, com vistas à melhoria de sua qualidade, com a racionalização de meios. O objetivo do Plano era, assim como no anterior, reforçar a formação de recursos humanos para o sistema universitário, vinculando esse esforço às necessidades dos diversos setores produtivos públicos e privados: “Tanto na estrutura quanto no conteúdo, o presente Plano se harmoniza com as orientações do III Plano Nacional de Desenvolvimento - III PND - e com as indicações do III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – III PBDCT” (BRASIL, 1982).

No II PNPG foi recomendado o aperfeiçoamento da avaliação, levando em conta as diferenças entre os centros mais e os menos desenvolvidos, com a participação de consultores da comunidade acadêmica nas diversas especialidades, para, conseqüentemente, serem revistos dos critérios de financiamento. Com o II PNPG, as condições de funcionamento dos

cursos condicionam-se ainda mais aos quesitos de qualidade e eficiência no uso dos recursos e “Aos gestores dos cursos de pós-graduação, ficou a incumbência de atender essa demanda, sob o risco de não se conseguirem verbas para a continuidade das atividades” (FRANÇA, 2012, p. 51).

O III PNPG (1986-1989) entrou em vigor durante o primeiro governo civil, após o fim da ditadura militar, em um contexto de reorganização da sociedade civil e da comunidade científica. Nesse cenário, a pesquisa ganha importância no PNPG, convergindo com os ideais de autonomia nacional proposto I Plano Nacional de Desenvolvimento. A pós-graduação seria o celeiro de cientistas necessários para assegurar o desenvolvimento e a independência científica e tecnológica para o Brasil. Esta intenção, contudo, não foi suficiente para superar a tradição da pós-graduação, fortemente centrada na docência. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1346).

Como observa França (2012), o III PNPG afirmou a necessidade de institucionalização da pesquisa, de investimentos e de expansão do sistema. Reforçou a premência de aperfeiçoamento da avaliação e das ações de fomento; o apoio aos grupos emergentes de pesquisa e às revistas científicas e reestruturação da carreira docente, para valorização da produção científica. O sistema de avaliação foi progressivamente informatizado, aprimorados os formulários e a coleta de dados, para a geração “de indicadores objetivos da relação custo/eficiência e a quantificação dos produtos obtidos” (HOSTINS, 2006, p.139), revelando as primeiras medidas de excelência por meio de seus índices de produção.

Em 1996 a diretoria da CAPES formulou uma pauta para elaboração do IV PNPG, que vigoraria para o período 1998-2002, com previsão de realização de um seminário, “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de diversos representantes da comunidade acadêmica e autoridades governamentais. Diversos documentos foram elaborados por acadêmicos na época, mas que não se constituíram como um Plano nos mesmos moldes dos PNPGs anteriores, embora algumas medidas tenham sido tomadas no período.

Entre os temas presentes no debate para formulação do IV PNPG estavam a autonomia institucional e a flexibilização, como revelam Santos e Azevedo (2009).

Isso significava que cada universidade deveria assumir a responsabilidade pela gestão de seu sistema de pós-graduação e propor modelos abertos de acordo com seus objetivos e sua vocação específica. São propostas que se adequavam ao direcionamento impresso às políticas públicas pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso. Tratava-se das tentativas de diminuição das responsabilidades da

União com as políticas, particularmente com as políticas sociais, como era o caso das políticas para a educação. (SANTOS e AZEVEDO, 2009, p. 538).

As autoras destacam que nesse período a pós-graduação sofreu restrições que envolveram a distribuição de bolsas de estudo, além da incorporação de novos controles para expansão e credenciamento de novos cursos, e novas regras para as avaliações dos programas pela CAPES, com foco na pesquisa e produção científica (SANTOS e AZEVEDO, 2009; FRANÇA, 2016).

Apesar da não formalização do IV PNPG como documento público, as medidas relacionadas à avaliação transformaram-se num marco para a pós-graduação, pelas mudanças profundas que provocaram no trabalho docente e na organização dos cursos de pós-graduação. Basicamente, como descrito pela CAPES (BRASIL, 2010, p.125), a avaliação é caracterizada por três eixos: é feita por pares, tem uma natureza meritocrática, e produz uma classificação que condiciona os financiamentos.

Com a ênfase na pesquisa, as avaliações passaram a considerar os programas como as unidades básicas das pós-graduações, e não mais os cursos, como apresenta Kuenzer & Moraes (2005).

(...) atenção especial voltou-se às linhas de pesquisa e à sua organicidade com as disciplinas, projetos e produtos de pesquisa, teses e dissertações; as linhas, e não mais as preferências docentes, passaram a definir: a) os percursos curriculares, organizados a partir da pesquisa, e não mais das disciplinas; b) os seminários de pesquisa e de dissertação; c) a definição dos orientadores já no início dos cursos; d) os objetos de investigação como determinantes do percurso curricular, agora flexibilizado. (KUENZER e MORAES, 2005, p. 1347).

Os programas passaram a ser classificados em uma escala de valores entre um e sete. Os programas com notas um e dois eram considerados reprovados; com nota três, com desempenho regular; com nota quatro, com bom desempenho; com nota cinco, bem consolidados; e com padrão internacional os programas com notas seis e sete (CAPES, 2008, p.32).

Kuenzer & Moraes (2005), sublinham que naquele momento ocorreu uma inversão, induzida pelo Estado: deslocou-se a centralidade na docência presente nos PNPGs anteriores para a centralidade na pesquisa. Podemos complementar a observação das autoras lembrando que naquele período afirmava-se no Brasil o neoliberalismo na condução do Estado, e com a sua penetração na administração pública, incluindo as instituições acadêmicas, a

produtividade e a eficiência na gestão dos recursos passam a ser valorizados e difundidos: “No Brasil, o vínculo com o fomento faz com que os cursos queiram ser bem avaliados para que, assim, possam participar dos programas e receber investimento” (CAPES, 2008, p.31).

Com esse tipo de “desenho avaliativo”, a prestação de contas passa a desempenhar um papel fundamental nas ações que ocorrem nos sistemas educacionais (inclusive no sistema de Pós-Graduação), e que envolvem basicamente a gestão e o trabalho docente, que passam a ser considerados fundamentais para que os resultados possam ser atingidos. A obrigação de resultados passa a ser o grande balizador das ações pedagógicas, enquanto uma das funções do Estado Avaliador. (MAUÉS, & JUNIOR, 2011, p. 391)

A cultura de resultados foi se estabelecendo e ganhando valor, como num ciclo vicioso. Comparando-se as duas avaliações realizadas pela CAPES no biênio 1996/1997 com a do triênio 1998/2000, Horta e Moraes observam que a agência premiou com mais verbas os programas que obtiveram bons resultados na avaliação anterior e dificultou, com menos verbas, o funcionamento dos programas avaliados com notas mais baixas.

(...) repetindo tendência já manifestada na avaliação do biênio 1996-1997, há uma forte concentração dos programas com conceito 7 em apenas duas grandes áreas: ciências exatas e da terra, e ciências biológicas. (...). Os programas situados na faixa do descredenciamento – conceitos 1 e 2 – estão fortemente concentrados na grande área de ciências da saúde (66,7%). Essa tendência já se havia manifestado na avaliação do biênio anterior. (HORTA e MORAES, 2005, p.100).

Ou seja, como concluem Horta e Moraes (2005), enquanto os docentes dos programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, mas formam menos alunos, os docentes dos programas com baixo conceito.

(...) buscam desesperadamente que todos os seus orientandos se titulem o mais rapidamente possível, para que seus programas não percam bolsas da CAPES; conseguem isso, mas publicam menos, seus programas mantêm baixos conceitos e, conseqüentemente, tornam-se menos competitivos no momento de disputar financiamento (HORTA e MORAES, 2005, p.101).

A essas questões somaram-se outras, como a tendência à desvalorização do ensino nos programas de pós-graduação.

Esses indicadores permitem concluir que os programas que obtiveram conceitos mais altos na avaliação do triênio 1998-2000 são exatamente aqueles que, de um modo geral, alcançaram, nos últimos anos, índices abaixo da média no que refere-se aos indicadores destinados a medir o resultado final das atividades mais diretamente ligadas ao ensino (HORTA e MORAES, 2005, p.100).

Embora criticado, o modelo de avaliação que passou a ser utilizado pela CAPES a partir de 1996 para avaliar os programas de pós-graduação nacionais, afirmou-se nos triênios seguintes. Os questionamentos que surgiram ao longo do tempo não se opõem à necessidade da avaliação, mas aos critérios utilizados. Como consequência dos debates e dos próprios resultados das avaliações, o modelo vem sofrendo alguns ajustes.

A partir de 2004 a CAPES deu início à elaboração do V PNPG, para o período 2005/2010. O Plano propôs a desconcentração do sistema e parcerias com instâncias dos governos estaduais e setores empresariais para expansão das possibilidades de financiamento. Entre as diretrizes, podemos destacar a redução das assimetrias regionais, a formação de docentes e quadros para os mercados empresariais e empresas estatais. Em relação à avaliação, foram sublinhados os estímulos à produtividade, mas, especialmente, à inovação tecnológica, por sua importância na economia globalizada e competitiva, inclusive com a criação de novos índices avaliativos.

A interação entre a pós-graduação e os setores empresariais foi fortalecida no V PNPG. Mancebo (2008, p.183), qualificou o Plano como pragmático e utilitarista, ao submeter à pós-graduação “aos interesses imediatos seja do mundo dos negócios seja dos interesses da nação, tal como formulados por seus idealizadores, reservando à produção do conhecimento e à ciência uma função de eficácia prática”. Para a autora, a parceria com as políticas do Estado levam “a adoção de novos parâmetros, que tratam a produção do conhecimento de forma seletiva, priorizando aqueles grupos que têm algo imediato a oferecer às necessidades requeridas para o país” (MANCEBO, 2008, p. 183), ou seja, privilegiando programas e grupos que estejam trabalhando em sintonia com os interesses políticos e econômicos de Governo.

O PNPG 2011/2020 foi construído a partir de comissões instituídas para ouvirem sugestões dos docentes dos vários programas de pós-graduação. Abrange um período maior do que os planos anteriores, que pode revelar uma preocupação maior com a elaboração de políticas de educação de longo prazo. O Plano orientou-se por cinco eixos: garantia de qualidade e redução das assimetrias; criação de uma agenda nacional de pesquisa; aperfeiçoamento da avaliação e sua extensão a outros segmentos do sistema de ciência, tecnologia e inovação; a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade como características das pesquisas e dos programas e o apoio aos outros níveis da educação.

Vale destacar no sexto PNPG os estímulos crescentes à articulação entre a academia e os setores produtivos públicos e privados, como continuidade do que já vinha sendo proposto

em Planos anteriores. A partir da ideia de que o Brasil ocupará um importante papel no cenário internacional nos próximos anos, é reforçada a articulação entre a pesquisa científica e o desenvolvimento do país. Os mestrados profissionais recebem no documento uma atenção especial, com previsão para que possam ser contemplados com avaliações que levem em conta as especificidades dos cursos, mais voltados para a formação de profissionais para o mercado.

A partir da década de 1980, com a aceleração da globalização, a ciência e a tecnologia passaram a ser decisivas como impulsionadoras do desenvolvimento, o que levou a mudanças nas relações entre as universidades, os governos e os setores produtivos. No Brasil, a partir da década de 1990, com os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2003) e Luís Inácio Lula da Silva (2003/2011), ocorreu uma expansão da pós-graduação nacional, como revela a tabela 1, a seguir. Esse crescimento foi, por parte dos governos, um reconhecimento do papel da academia no desenvolvimento brasileiro, o que, de certa forma, produziu uma integração entre os propósitos governamentais e os da pós-graduação nacional, refletidos nas políticas para o setor e nos PNPGs, apresentados anteriormente (BENCK, 2014).

Tabela 1 – Número de cursos de pós-graduação no Brasil 1976-2011 (CAPES, 2012)

Ano	Nível			Total geral
	Doutorado	Mestrado Profissional	Mestrado	
1976	181	0	518	699
1980	260	0	680	940
1985	332	0	784	1.116
1990	469	0	993	1.462
1992	537	0	1.083	1.620
1995	682	0	1.289	1.971
2000	903	98	1.620	2.621
2005	1.099	202	1.923	3.224
2010	1.602	334	2.706	4.642
2011	1.738	417	2.925	5.080

Fonte: CAPES, dados atualizados em 08/05/2012.

3.2 ORIGENS E EXPANSÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

O primeiro curso de mestrado em psicologia foi iniciado em 1966 pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Na década de 1970, dez novos cursos de mestrado foram inaugurados no Estado de São Paulo e do Rio Grande do Sul, e os dois

primeiros doutorados, na Universidade de São Paulo (USP). O ritmo de crescimento prosseguiu com seis novos cursos de mestrado e seis de doutorado na década de 1980, e deu um salto a partir da década de 1990, especialmente em função da atuação da CAPES junto às instituições acadêmicas, como responsável pelo acompanhamento e avaliação da pós-graduação, com o objetivo de garantir a sua expansão com qualidade.

No entanto, na pesquisa sobre os primeiros cursos de pós-graduação em psicologia, encontramos iniciativas anteriores ao primeiro mestrado oferecido pela PUC-Rio em 1966, como a do Instituto Sedes Sapientiae, de São Paulo, com o curso de especialização em psicologia, lançado em 1947, quando ainda não havia graduação na área (SEDES SAPIENTIAE, 2006). Em 1953, a especialização também passou a ser oferecida pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

A criação do Curso de Especialização (PUC-RS) ocorreu em uma época em que se discutia o reconhecimento da profissão e a implantação dos cursos de graduação. Os movimentos em favor do reconhecimento da profissão incentivavam instituições que não eram mantidas por verbas públicas a organizarem cursos de especialização em psicologia. Essas instituições gozavam de maior flexibilidade e autonomia. (GOMES, SILVEIRA e SAUER, 2006).

Em 1962, com a Lei nº 4.119, foi oficializada a profissão de psicólogo e em 1964, com o Decreto nº 53.464, foi autorizado o exercício profissional aos detentores de diplomas de pós-graduação, em cursos regulares de, no mínimo, dois anos, possibilitando o exercício profissional para os pós-graduandos.

O nascimento dos cursos de mestrado em psicologia se deu, em grande parte, pela conjugação da troca de experiências e organização de encontros e debates por pesquisadores ligados às principais instituições acadêmicas do país, e da formação de mestres e doutores em cursos no exterior, com o apoio da CAPES e do CNPq, desde a década de 1950. Das primeiras experiências de criação de cursos, resultou uma série de questões para serem amadurecidas, como descritas por Gomes (1996).

Foi também nos anos 60, que pela primeira vez jovens psicólogos brasileiros foram ao exterior para obter formação acadêmica pós-graduada. No entanto, o impacto deste esforço restringiu-se a algumas seletas universidades das regiões mais desenvolvidas do país. Problemas de concepções de pós-graduação e de formulações de ciência e tecnologia, também limitaram o impacto destes primeiros programas. O quadro curricular não era propriamente formativo. Em geral, era constituído por disciplinas originárias dos trabalhos de tese dos professores. Em conseqüência, as disciplinas eram escassamente relacionadas entre si. Na época, definia-se essa situação curricular como "colcha de retalhos". Havia, portanto, uma deficiência de instrumentação, acentuada pela não definição de linhas de pesquisa. Mesmo assim reconhecem-se os bons frutos produzidos por estes programas na formação de

pesquisadores criativos e diversificados e que foram extremamente importantes para as reformulações introduzidas posteriormente (GOMES, 1996, s.p.).

Os primeiros cursos foram estruturados sem modelos de referência no país.

Os primeiros programas de pós-graduação no Brasil não contavam com um modelo para ser aplicado e adaptado às suas características e interesses. Eles refletiam a transição da tradição da defesa de tese como única exigência de titulação, para um programa com exigências curriculares e condução de pesquisa continuada. Entre os professores, debatiam-se as vantagens e as desvantagens das tradições da Europa, com ênfase na preparação da tese, e dos EUA, com ênfase em programa constituído por disciplinas correlacionadas e pela preparação do trabalho de conclusão (tese ou dissertação) (GAUER e GOMES, 2005, s.p.).

Inicialmente, os primeiros cursos foram organizados em torno dos interesses dos docentes, que poderiam ser oriundos de áreas diferentes, e de suas pesquisas, sem que necessariamente houvesse um entrosamento temático entre eles. Nos cursos, a relação com o orientador era distante e, “Em muitos casos, o orientador era um dos críticos mais contundentes da pesquisa, por ocasião da defesa. Poucas foram as áreas que já partiram com a clareza de uma linha de pesquisa e de coerência curricular” (GAUER e GOMES, 2005, s.p.).

Entre os desafios enfrentados pelos pioneiros, estava a questão da definição da área de concentração, como revela Féres-Carneiro (2007), uma das coordenadoras do mestrado na PUC-Rio, inaugurado em 1966. O curso foi iniciado com duas áreas de concentração acordadas entre os docentes. Porém, com a saída de alguns professores, o parecer para o recredenciamento em 1978 foi desfavorável para duas áreas. Para resolver o problema, o programa optou por um mestrado em uma única área, que precisou ser excessivamente ampla para abarcar as especializações dos docentes em áreas diversas. No entanto, a escolha, realizada para garantir o recredenciamento, não funcionou favoravelmente e abalou a qualidade do mestrado, que foi revisto por seus integrantes. Novas contratações foram feitas para ampliar o corpo docente e redefinir o perfil do curso, e de sua área de concentração. Em 1982, reformado, o programa recuperou sua excelência.

Vencer os altos e baixos e garantir a qualidade do curso não era uma tarefa simples. O mesmo problema enfrentado pela equipe da PUC-Rio ainda se apresenta em alguns programas, como o exposto por Tourinho e Bastos (2010).

Não é raro que linhas de pesquisas sejam definidas para dar sentido e encontrar um eixo que articule uma diversidade relativamente grande de interesses e temáticas de pesquisas. Nem sempre este eixo é claramente perceptível e, muitas vezes, os docentes não se articulam em efetivos grupos de pesquisa, há pouca parceria em projetos e em publicações (TOURINHO e BASTOS, 2010, p.44).

Com a regulamentação da pós-graduação nacional pelo Parecer Sucupira, as instituições precisaram assimilar e se adequar às novas regras, um processo que foi ocorrendo gradativamente.

As dificuldades de integração das instituições às novas regras persistiram por anos e a adequação acontecia, em grande parte, em função de resultados negativos obtidos nas avaliações realizadas pela CAPES, como no caso das avaliações de 1992/1993 e de 1994/1995 do curso de doutorado da PUC-Rio, que sofreu uma queda no conceito, em função dos prazos considerados longos para conclusão dos cursos e defesas das teses, e da queda na produção bibliográfica do corpo docente. O esforço para cumprir um prazo mais restrito envolveu não apenas os docentes e discentes da pós-graduação, mas, também, outras instâncias da instituição.

Outra iniciativa que tomamos, na ocasião, em relação aos prazos, foi argumentar, várias vezes, com a Coordenação Central de Pós-graduação e Pesquisa da PUC-Rio que era preciso mudar os prazos da Universidade em relação às defesas de dissertações e teses. Tentamos mostrar que prazos tão dilatados eram um desserviço que a Universidade prestava aos Programas, na medida em que a política de Pós-graduação do país estabelecia prazos muito mais curtos para as defesas (FÉRES-CARNEIRO, 2007).

A organização da pós-graduação ganhou impulso a partir da década de 1970. Os programas começaram a se organizar em torno de uma área de concentração, com linhas de pesquisa mais bem definidas e com os orientadores participando mais ativamente do desenvolvimento das pesquisas dos discentes. A ambientação às novas características envolveu vários desafios: contar com professores titulados e com plano de carreira para contratação de novos professores; compor um grupo de professores em torno de uma área de concentração, reformular currículos, definir linhas de pesquisas; adequar bibliotecas e equipar laboratórios, além de uma forte mudança cultural (GAUER e GOMES, 2005; GOMES e HUTZ, 2010).

Nas universidades, a assimilação das novas exigências foi lenta. A própria inserção dos programas de pós-graduação gerava conflitos com a graduação, e também entre os poucos professores titulados e a maioria de professores não titulados. Era difícil para os professores e muito mais para os alunos da época compreender a concepção de uma universidade que, além da formação profissional, proporcionasse atividades em pesquisa. A assimilação da pós-graduação não foi fácil, principalmente diante das instâncias superiores das instituições, constituídas na sua maioria por professores não titulados e pouco familiarizados com as questões propriamente universitárias (GOMES e HUTZ, 2010).

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o movimento para a estruturação do mestrado em psicologia, inaugurado em 1988, foi estratégico. Para a formação do corpo docente, foram contratados profissionais recém-titulados e interessados em pesquisa e, para driblar possíveis dificuldades ou equívocos, foi organizado um evento, com a presença de pesquisadores reconhecidos, para avaliação da pós-graduação em psicologia no Brasil e para aconselhamento: “O interesse era saber quais aspectos favoreciam ou desfavoreciam a produtividade e a eficiência de um curso de pós-graduação” (GOMES e HUTZ, 2010, p. 5). Entre as recomendações, estava a contratação de docentes com perfil adequado.

Desde o início do Curso de Mestrado o credenciamento de professores exigia dedicação integral ao Programa, incluindo, naturalmente, atividades na Pós-Graduação e na Graduação. Esses professores deveriam apresentar forte compromisso com a pesquisa e com a produtividade sistemática (GOMES e HUTZ, 2010, p.8).

Percebe-se que uma série de sugestões apresentadas durante o evento organizado pela equipe de Psicologia da UFRGS constituiu-se como práticas adotadas pelos demais programas de forma gradativa. Entre as sugestões, foram propostos alguns critérios para seleção de alunos, entre eles proficiência em inglês. Foi sugerido que o curso privilegiasse a formação de pesquisadores tanto quanto a de docentes; que pudesse contar com alunos em tempo integral, que trabalhassem em conjunto com o orientador, e que se buscasse manter um ambiente convidativo e de interação, e não de trabalhos realizados de forma isolada.

A evolução dos programas foi sendo moldada especialmente pelos esforços dos docentes para se adequarem às exigências que se apresentavam nas avaliações realizadas pela CAPES, uma avaliação de caráter formativo. Dentro desse espírito indutor, a CAPES, em sua atuação como fomentadora da pós-graduação, estimulou a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Psicologia (ANPEPP), a partir da observação dos resultados positivos em termos de melhoria dos programas em associações acadêmicas de outras áreas de conhecimento.

Com o estímulo da CAPES, a ANPEPP foi criada em 1983, para estimular o intercâmbio e a melhoria dos programas de pós-graduação em psicologia. Em 1988 e 1989 promoveu seus dois primeiros simpósios anuais, que passaram a ser bienais a partir de 1990, com discussões temáticas de psicologia. Posteriormente, além dos simpósios, a ANPEPP passou a realizar o Seminário Novos Horizontes, com encontros trienais entre 2008 e 2014, e anuais a partir dos anos seguintes, para discussão sobre o desenvolvimento da pós-graduação

em psicologia, envolvendo temas como sua expansão; as avaliações dos cursos pela CAPES e a internacionalização da divulgação das pesquisas produzidas.

No I Simpósio da ANPEPP, realizado em 1988, foi constatado que linhas de pesquisa nos diversos programas sobre temas comuns eram desenvolvidas de forma isolada, sem intercâmbio entre os pesquisadores. Foi, então, recomendada a criação dos Grupos de Trabalho (GTs), para a articulação de redes por temas de interesse. Os GTs consolidaram-se nos eventos posteriores, como uma das mais importantes iniciativas da Associação, e foi responsável por atrair grande parte dos participantes aos seus eventos. Aos GTs é creditada uma contribuição significativa ao desenvolvimento dos programas. Os grupos mantêm contatos entre os períodos dos eventos, formando um sistema que amplia as possibilidades de trabalho para todos os seus integrantes e, especialmente, para os programas vinculados à instituições em condições mais frágeis.

Diversos artigos produzidos e publicados por participantes sobre os eventos da ANPEPP são importantes fontes de informações sobre a evolução e as principais questões debatidas nas últimas décadas pelos membros dos programas de pós-graduação de psicologia. Nos artigos pesquisados, percebe-se uma confluência entre as recomendações e metas propostas pela CAPES para a área e os temas debatidos, especialmente nos Seminários Novos Horizontes, geralmente com pautas voltadas para a reflexão sobre estratégias de aperfeiçoamento dos programas e de incremento à competitividade internacional.

No período entre 1996 e 2000 houve um aumento de 29% no total de docentes atuando em pós-graduações de psicologia. Esse crescimento foi o resultado do surgimento de novos programas, assim como da renovação dos quadros de docentes dos programas já existentes. Segundo a CAPES (s.d.), o número de docentes com vínculo permanente aumentou no período de 85,3% para 93,6%, e os de docentes com dedicação exclusiva de 60,4% para 85%. Outros dados relevantes apresentados no Documento de Área sobre a avaliação no período 1998/2000 (CAPES, s.d.) revelou a redução à zero do número de docentes sem titulação no nível de doutorado atuando em pós-graduações, como também a redução no tempo de conclusão dos mestrados e doutorados, e o crescimento dos alunos titulados (quadro a seguir), todos dados considerados como reveladores da eficiência da área de psicologia (CAPES, s.d.).

Documento de Área, s.d.

ANO / TITULADOS	Mestres	Doutores	Total
1996	298	61	359
1997	374	75	449
1998	347	75	422
1999	427	122	549
2000	540	138	678
TOTAL em 5 anos	1986	471	2457

Com a expansão da pós-graduação, os processos avaliativos foram tornando-se mais complexos, em função do crescimento quantitativo de cursos e programas e pela diversificação de temas e abordagens neles trabalhados. A preocupação com a presença de critérios e de medidas qualitativas que pudessem abraçar essa diversidade na avaliação dos programas foi gerando uma série de debates, que prosseguem até os dias de hoje.

Entre estas preocupações, está a da avaliação da produção científica dos programas, que vem ganhando peso, especialmente a publicação de artigos em periódicos internacionais (MACEDO e MENANDRO, 1998). A participação em periódicos internacionais é considerada uma das medidas mais reveladoras da competitividade internacional das pesquisas brasileiras. É estimulada pelo Plano Nacional de Pós Graduação, e um dos quesitos privilegiados na avaliação da CAPES. Porém, com a diversidade de temas que compõe a área, alguns são considerados apenas de interesse nacional e dificilmente seriam publicados em veículos de divulgação internacionais. Com esses complicadores, torna-se extremamente difícil o estabelecimento de critérios e metodologias de avaliação justas.

Lo Bianco et al (2010) ressaltam que a multiplicidade de temas é característica constitutiva da psicologia.

Deparamo-nos, portanto, com diferentes definições de Psicologia e de seu objeto de estudo, bem como de métodos de pesquisa diversos. A Psicologia é o estudo do comportamento, ou o estudo das representações, ou ainda o estudo do sujeito (do inconsciente), ou da subjetividade, ou o estudo da cognição, ou o estudo do desenvolvimento humano, ou estudo das interações grupais e organizacionais etc. e, cada objeto desses se deixa apreender de uma maneira diferente, i.e., exige procedimentos investigativos específicos (LO BIANCO ET AL, 2010, p. 3).

A diversidade dificulta a definição de critérios avaliativos e, conseqüentemente, a expressão de informações em indicadores quantitativos, por isso não é “... considerada como parâmetro balizador na avaliação da produção dos Programas da área” (HUTZ, et al, 2010).

O fracionamento da Psicologia em subáreas e temáticas tão diferentes quanto numerosas repercute diretamente na natureza, perfil e alcance das produções encontradas na área. Por exemplo, há subáreas nas quais a produção bibliográfica é veiculada principalmente em livros; há outras que privilegiam revistas científicas. Dentre as que privilegiam a produção sob a forma de artigos em revistas, há subáreas e temáticas com maior grau de internacionalização; outras apresentam um perfil de produção mais nacionalizada. Há subáreas em que Teses e Dissertações são consideradas trabalhos autorais dos alunos; há subáreas em que o aluno se integra a programas de pesquisa em andamento e participa da execução de pesquisas em grupo, ou pelo menos em colaboração com o orientador. Há subáreas em que a base necessária à produção de conhecimento está mais acessível aos grupos de pesquisa; há subáreas em que a investigação depende largamente de condições sobre as quais os pesquisadores têm pouco ou nenhum controle. Há subáreas cujas comunidades científicas são mais numerosas e o impacto da produção pode ser mais expressivo; há subáreas em que pesquisadores dialogam com uma comunidade reduzida e o valor de sua produção não pode ser medida pelo impacto. Olhar para essa diversidade de características e realizações com um mesmo exato conjunto de critérios é absolutamente impossível. Por outro lado, encontrar uma referência para a comparação, ponderando cada vocação diferencial de uma subárea, e fazendo justiça aos esforços e realizações de cada grupo, constituem alguns dos maiores desafios para as Comissões de Avaliação (TOURINHO e BASTOS, 2010, p. 41).

Apesar do reconhecimento dos problemas decorrentes da não consideração da diversidade na avaliação da produção bibliográfica, a cada avaliação as análises a partir de índices numéricos que traduzem a produtividade são mais valorizadas. Entre elas, a produção bibliográfica de docentes é uma das principais medidas de produtividade dos programas, consideradas segundo a qualidade do veículo de divulgação científica, e da mesma forma a de discentes, consideradas como resultado de teses e dissertações concluídas.

Para dar conta da produtividade, a publicação de artigos passou a ser um dos objetivos mais importantes. A cada avaliação, revelava-se um aumento no número de títulos publicados, o que gerava uma meta ainda maior para o próximo triênio.

Em casos especiais, a preocupação com os índices de produção deu origem a certas distorções, especialmente relacionadas ao fracionamento de trabalhos e multiplicação de itens publicados, algumas vezes sem que representem efetivas contribuições nas subáreas em que se inserem (CAPES, 2007).

Para lidar com o problema, a CAPES introduziu na avaliação trienal de 2007, a Tabela de Melhor Produção (TMP), criando um limite para a consideração das publicações, que passou a incluir os itens mais bem avaliados até, no máximo, quatro por docente/ano, no triênio.

Na avaliação da CAPES em 2009, a produção bibliográfica foi tratada como um dos principais indicadores de qualidade e produtividade. Embora o volume total de publicações

tenha superado o do período avaliativo anterior, o valor médio de artigos publicados “... esconde uma enorme variabilidade entre os Programas: há um grupo de seis Programas com uma média inferior a um artigo/DP/ano nos três anos e três Programas com índices que superam quatro artigos/DP/ano” (FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA, 2010, p. 13), ou seja, nem todos os programas cumpriram as metas de publicação.

Naturalmente, a produção bibliográfica, que se transformou em um dos principais indicadores da qualidade e produtividade dos programas, tornou-se uma das questões mais debatidas e mais observadas, impulsionada pela avaliação continuada. No caso da psicologia, como em grande parte das ciências humanas, principalmente pela dificuldade dos seus programas em atingir os mesmos resultados alcançados pelos cursos de outras áreas do conhecimento.

A produção bibliográfica divulgada em periódicos internacionais impacta favoravelmente o quesito internacionalização, que reflete um nível de qualidade compatível com os dos melhores programas no mundo, e que conta especialmente para elevar o conceito dos programas. Como revela o Documento de Área de Psicologia 2013 (CAPES, 2013), nos programas com melhor avaliação, o número de publicações em periódicos estrangeiros pode ser até quatro vezes maior do que em outros programas. A produção é expressiva em algumas subáreas, como Psicologia Experimental, Neurociências do Comportamento, Psicobiologia e Processos Básicos (CAPES, 2013).

O quesito internacionalização baseia-se também em intercâmbios com instituições estrangeiras. É um indicador condicionado, em grande parte, à oferta de bolsas de estudo. Como a oferta de bolsas de estudo é uma função do conceito dado pela CAPES aos programas, restam menos bolsas aos programas com resultados menores e, como num ciclo vicioso, eles tem menos possibilidades de atuar em relação à internacionalização.

A expansão dos programas de pós-graduação em psicologia alcançou, conforme divulgação da CAPES no último Documento de Área de Psicologia (2013), um crescimento de 160,7% em cursos de mestrado e de 193,9% os de doutorado, entre 1998 e 2013. Em 2012, já ocupava a segunda posição na Área de Ciências Humanas (CAPES, 2013).

Quadro 1

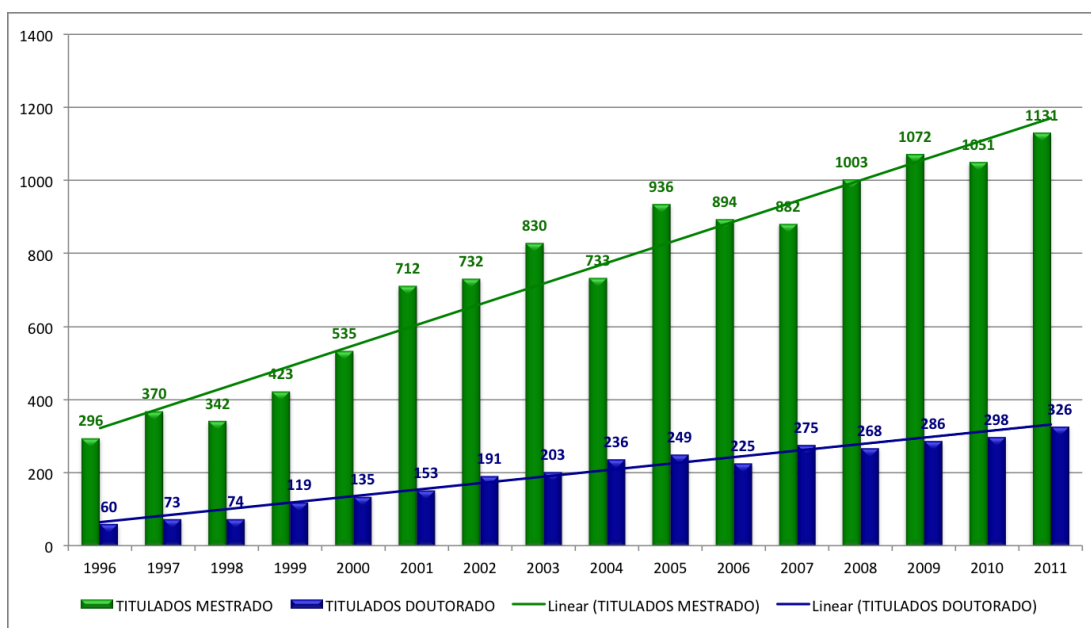
Crescimento dos mestrados e doutorados em Psicologia (CAPES, 2014)

Abertura de mestrados e doutorados em Psicologia			
Período	Mestrado	Doutorado	Totais
1960/1969	1		1
1970/1979	10	2	12
1980/1989	6	6	12
1990/1999	19	12	31
2000/2009	25	16	41
2010/2013	8	11	19
Totais	69	47	116

Fonte: própria

A partir de 1996, observamos que o número de mestres titulados saltou de 296 para 1.131 em 2011, com crescimento de 282% e para doutores, de 60 para 326, com um aumento de 443,3%. Ao todo, nesses dezesseis anos, a área titulou 11.942 mestres e 3.171 doutores (CAPES, 2013), como apresentado no gráfico a seguir.

Documento de área 2013, p. 9



Entre as características deste crescimento nota-se a tendência à concentração de cursos na região sudeste, que conta com metade dos programas da área, sendo quase 28% no Estado de São Paulo, seguido pelas regiões Nordeste e Sul. Algumas iniciativas vêm sendo tomadas para reduzir os efeitos das assimetrias regionais, como os projetos Mestrado Interinstitucional (Minter) e Doutorado Interinstitucional (Dinter), para a ampliação da capacitação de novos pesquisadores e docentes, com o apoio de programas já consolidados, em regiões nas quais não haveria essa possibilidade.

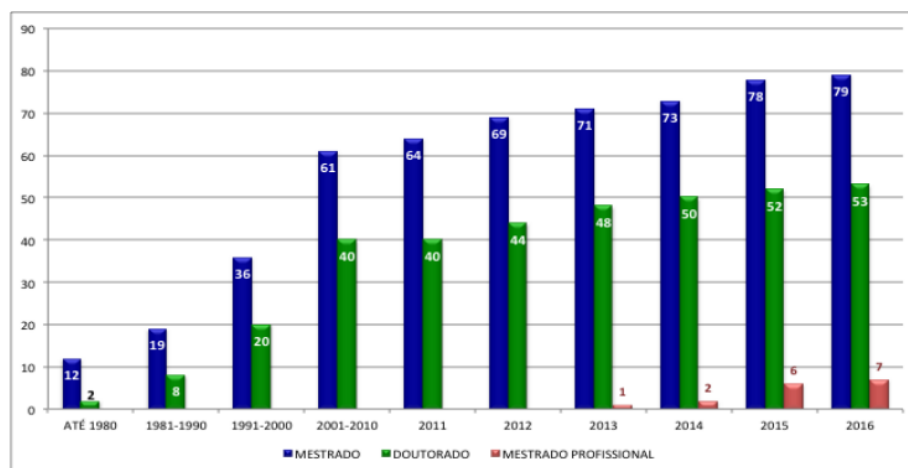
Documento de área 2013

Regiões do país	Percentuais de programas em psicologia em 2012
Norte	5,5
Nordeste	17,8
Sudeste	50,7
Sul	13,7
Centro-Oeste	12,3

O relatório da CAPES em 2017 mostrou um crescimento dos programas de pós-graduação em Psicologia nos últimos anos, acompanhando de forma moderada o movimento de expansão do sistema, mas com redução das assimetrias regionais, ampliando os cursos no nordeste e centro-oeste. Em 2016, foram contabilizados 53 doutorados, 79 mestrados acadêmicos e 7 mestrados profissionais, totalizando 139 cursos de pós-graduação (Relatório de Área, 2017).

Destacam-se no Relatório de Área (2017), os mestrados profissionais, antes inexistentes na área, com predominância de cursos voltados para as áreas da psicologia organizacional e para a inserção no campo da saúde e a crescente internacionalização em função do desenvolvimento de diversas parcerias com universidades em vários países.

Relatório de Área, 2017, p. 2.



Crescimento do número de cursos de Mestrado e Doutorado na Área de Psicologia até 2016.

Na última avaliação realizada pela CAPES, com resultados apresentados no Documento de Área (2017), foi relatado um crescimento modesto da pós-graduação em Psicologia, se relacionado ao alcançado pelo sistema em termos nacionais, mas com avanços importantes na redução das assimetrias regionais. Cinquenta novos programas foram abertos desde o ano 2000, com destaque para sete mestrados profissionais, voltados principalmente para atuação nos campos da psicologia organizacional e da saúde.

A cada avaliação, os critérios utilizados são revistos por comissões de área, eleitas por seus pares, pelos programas de pós-graduação. Crescer e aperfeiçoar o sistema de avaliação respeitando as diversidades das subáreas da Psicologia é uma tarefa complexa.

Entre os desafios que se impõem à pós-graduação em Psicologia, além da expansão dos programas em termos geográficos, está a ampliação da abrangência de subáreas pelos programas, como a da Psicologia do Esporte, Ambiental, do Trânsito, entre outras; o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, especialmente com a integração de critérios que contemplem a interdisciplinaridade e as produções das diversas subáreas de forma mais adequada; o incremento de redes de pesquisa e da internacionalização dos programas, que vem se ampliando como resultado de parcerias com diversas instituições em vários países (DOCUMENTO DE ÁREA, 2017).

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

4.1 PSICOSSOCIOLOGIA

A Psicossociologia vem contribuindo com a renovação das perspectivas teóricas e de intervenção a respeito das dinâmicas de funcionamento dos grupos, das organizações e dos processos de mudanças que afetam indivíduos e sociedade, a partir de uma multiplicidade teórica que permite um olhar para seus objetos de estudo levando em conta suas complexidades. Em seus estudos sobre os processos de transformação social, atenta para as rupturas que ameaçam e desarticulam referências e laços individuais e coletivos, e para a passagem de um estado de crise a novos modos de vida.

A partir de uma perspectiva clínica, articula disciplinas como a psicanálise, a sociologia, a psicologia, o marxismo entre outras, em um diálogo interdisciplinar, para compreensão das dinâmicas presentes nas relações entre o sujeito e as dimensões institucionais e sociais (BARUS-MICHEL; ENRIQUEZ; LEVY, 2005).

A Psicossociologia entende que todo sujeito faz parte de um grupo, é integrante de uma cultura da qual é herdeiro e, assim sendo, a análise dos seus atos deve sempre levar em conta o seu comportamento no grupo e do grupo em relação a ele (Enriquez, 2001). Considera esse sujeito como constituído tanto por elementos intrapsíquicos individuais, quanto pelas inscrições do social, e "A Psicossociologia busca, dessa forma, investigar as reciprocidades entre o individual e o coletivo, o psíquico e o social" (BENDASSOLLI, SOBOLL, 2011, p. 11), relações que se encontram na base do mundo do trabalho.

A compreensão da Psicossociologia sobre o trabalho envolve a questão da ação do homem sobre seu ambiente, e da mobilização de recursos pessoais e sociais nesse contexto. Diversos estudos realizados nos últimos anos possibilitaram o desenvolvimento da Psicossociologia do Trabalho, que se interessa especialmente pelas interações psíquicas entre trabalhador e organização do trabalho, seus efeitos sobre o sujeito e sobre o funcionamento organizacional, dentro do entendimento de que o trabalho integra e "não pode ser separado das demais atividades humanas, individuais, coletivas ou cívicas" (LHUILIERR, 2014, p.6).

Por esse ponto de vista, voltou-se para estudos que contribuem para evidenciar os processos, os conflitos e as práticas que constituem o trabalho. Esses estudos, em diálogo com disciplinas afins, colaboram para evidenciar os conflitos dos trabalhadores para vencer os obstáculos entre o trabalho prescrito e o trabalho real (LHUILIER, 2014). Quando os recursos individuais não dão conta da tarefa segundo o que está prescrito, o sujeito é solicitado a

reinventar ou produzir novas formas de trabalho. Trabalho nunca é repetição, transforma o sujeito e o real.

Barus-Michel nos apresenta outro aspecto do sujeito: o “fazedor de sentido” (BARUS-MICHEL in BARUS-MICHEL; ENRIQUEZ; LEVY, 2005, p.247), criador de sua própria história. Construtor de sentidos, que unificam e dão coerência às suas experiências em momentos diferentes, e que permitem que ele se reconheça, que se perceba no tempo, com um passado que sustenta a projeção de um futuro e a consciência de uma trajetória. Esse sujeito se define em meio à tensão da construção e reconstrução de sentido, um sentido enunciado para si e para os outros, como um pedido de ser por meio dele reconhecido como sujeito. É com essa produção de sentido que o sujeito se destaca do caos e das imposições do mundo, que modelam e uniformizam. Esse sentido emerge no âmbito do trabalho, em cada ato do sujeito.

4.2 O PODER DE AGIR DO SUJEITO

Nesse estudo falamos sobre transformações no universo de trabalho dos professores de pós-graduações ao longo de algumas décadas. Escutamos, por meio de entrevistas, como esses docentes vêm reelaborando suas práticas e significando o trabalho a partir dos desafios surgidos no encontro com as novas políticas e regras implantadas nos últimos anos. Essas reconstruções podem ser comparadas ao ato de tecer uma trama, como uma arte, uma ação táctica criativa sobre a realidade que se apresenta.

Nas análises, partimos da ideia dos entrevistados como sujeitos ativos, que se apropriam de seus universos laborais de formas singulares, com base em suas histórias pessoais e suas condições de vida e trabalho. Afastamo-nos da visão dos entrevistados como assujeitados - indivíduos que sofrem as consequências das políticas instituídas ou que apenas reproduzem sistemas prescritos.

Nosso objetivo com essa tese foi evidenciar as formas desses profissionais lidarem com as questões que nascem do encontro com a realidade do trabalho, que envolvem o confronto entre valores pessoais e institucionais, os esforços nem sempre vitoriosos para o cumprimento de metas produtivas, o manejo das restrições que levam ao sofrimento decorrente da sujeição a condições e normas que não fazem sentido, o ajustamento a ambientes instáveis e em constante mutação, a busca ininterrupta pela excelência e a conversão dos desacordos e dificuldades em inventividade.

4.2.1. *Táticas e estratégias para lidar com o trabalho*

Muitos pensadores nos inspiraram nessa perspectiva de entendimento dos docentes como sujeitos ativos. Com Certeau (1990) fomos convidados a olhar para o que nos relataram os entrevistados sobre suas formas de lidar com as questões laborais, como invenções cotidianas ou ações ordinárias, que são as muitas e diversificadas formas com que os indivíduos assimilam e, a partir dessa apreensão, atuam sobre o real. O autor desloca nossa atenção do indivíduo como um consumidor supostamente passivo e disciplinado do que é dado, para a ideia de um indivíduo criador, que inaugura novas possibilidades de usos para esses produtos. No caso desta tese, a leitura do autor nos ajudou a focalizar e evidenciar como os docentes escutam e respondem as prescrições que lhes são feitas pelos órgãos reguladores dos programas de pós-graduação dos quais são integrantes.

Certeau apresenta dois conceitos que tratam das práticas cotidianas, as estratégias e as táticas. Identifica as estratégias como produções que se dão a partir da constituição de um lugar próprio ou institucional, uma unidade capaz de calcular e gerir relações com uma exterioridade distinta de si. Desse lugar, essa unidade observa, mede e controla o exterior, produzindo um saber e uma capacidade de antecipação, que lhe garantem poder e sustentam esse lugar próprio.

As táticas não possuem um lugar próprio ou uma unidade. São práticas que acontecem na mobilidade, improvisação. Constituem-se como inventivas que articulam agentes heterogêneos, que se propagam por meio desses encontros, formando movimentos que emergem como bricolagens que subvertem e criam novas e variadas formas de uso ao que é dado. Operam de forma furtiva, astuciosa, por golpes que em alguns momentos anulam os efeitos estratégicos do poder.

As práticas cotidianas são tratadas como estratégias e táticas. Sob determinadas condições, as táticas em busca de um lugar próprio assumem características estratégicas, e vice-versa, em movimentos que se alternam, se embaralham. O lugar próprio é uma posição provisória no espaço, uma vitória sobre a variabilidade das circunstâncias. É nesse espaço que os indivíduos agem.

Certeau (1990) desenvolve uma noção do agir como uma arte, uma fabricação, um estilo que varia de pessoa para pessoa. O agir tático é tratado como subversão, como ações aleatórias, plurais, criativas, que se proliferam nas estruturas sociais e alteram seu funcionamento. O autor valoriza as cisões provocadas pelos usos e práticas diversas que os

sujeitos anônimos desenvolvem para sobreviver às imposições do meio, e que produzem uma multiplicidade de efeitos imprevisíveis, que podem fazer rachar por dentro os espaços oficiais.

Embora o foco do texto *A Invenção do Cotidiano – Artes de Fazer* (CERTEAU, 1990), utilizado nesta tese, não seja o sujeito, mas os modos de operação em si, a individualidade é considerada como o lugar onde esses esquemas são fabricados e operados. Certeau (1990) volta-se para o homem ordinário como um produtor sem lugar oficial, marginal no sentido de não estar em um lugar de poder legitimado.

O autor vasculha nas táticas desse homem ordinário, as práticas que se insinuam de forma fragmentária, transformando o que for possível em oportunidade, tirando partido, combinando elementos desconectados, inventando maneiras de “aproveitar a ocasião” (1990, p.47), ou formas de caça. Com Certeau buscamos nos aproximar do universo cotidiano dos entrevistados, para evidenciar e analisar as apropriações que fazem das normas que se apresentam como controle, valores e orientações produtivas, tanto como dimensões táticas, como estratégias.

4.2.2. O encontro com o real: o poder do ato

Entre os autores ligados à Psicologia Social Clínica e Psicossociologia Francesa, Mendel (MENDEL in BARUS-MICHEL; ENRIQUEZ; LEVY, 2005; LHUILIER in BENDASSOLLI; SOBOLL, 2011) nos fala do ato como o ponto de encontro entre o sujeito que porta uma intenção de agir e a realidade e nos fala de um poder do sujeito sobre seus próprios atos, o ato-poder. É por meio do ato que o sujeito se depara com o real como uma outra dimensão, distinta de si e que resiste às suas investidas, aos seus desejos e projetos.

Mendel trata o ato como um processo singular, intencional e indeterminado. Singular porque projeta o sujeito para além do automatismo, é inventivo. É intencional, porta um desejo que orienta a ação, e é indeterminado porque é potencialmente arriscado: mesmo que despreziosamente, qualquer ato pode se transformar numa grande aventura, como um cigarro aceso caído no chão pode provocar um grande incêndio que toma uma região, ou como uma ação bem calculada que leva a um fracasso. O ato é uma afirmação do sujeito sobre si, sobre a captura do meio sobre o seu ato.

Todo ato modifica a realidade. Algumas vezes o sujeito, nos seus atos, escapa por acidente, sem perceber, dos seus próprios determinismos, e lança-se em uma liberdade transformadora. Ato é interação. Mendel liga vida e ato: o sujeito existe no tempo de interação

entre ele e a realidade, no tempo do ato. O ato transforma o sujeito e o real, no ato a vida se renova.

O ato-poder porta dois significados, como poder de transformação da realidade, que pode dar-se ou então ser impotente ao chocar-se com o real, impossibilitando sua transformação, e também como poder do sujeito sobre o seu agir. Na experiência subjetiva de trabalho, o indivíduo se depara com as duas dimensões. Mas o ato individual se completa ou se exerce no social, em meio às transações, colaborações e conflitos que mobilizam as competências individuais e coletivas (LHUILIER, 2017).

O ato como uma mediação entre o sujeito e o real carrega algumas dimensões de fracasso, quando o real resiste às investidas do sujeito. A atividade laboral frequentemente carrega um tanto de imprevistos, de problemas e de situações que exigem do trabalhador um esforço sobre si para dar conta dos inesperados. E é nesse ponto de confronto que alguns autores situam suas análises sobre a relação do indivíduo com o trabalho. Nessas circunstâncias a atividade deve se tornar mais consciente e voluntária para o sujeito, e “Isso supõe um distanciar-se da rotina e do que é feito maquinalmente ou é imposto sem ser compreendido” (LHUILIER, 2014, p. 10).

4.2.3. O poder de agir e o real do trabalho

Clot (2007) considera como trabalho a ação humana dirigida sobre o real. Uma ação calibrada pelo sujeito, com a intenção de atingir um objetivo, e que envolve um conflito inevitável entre os seus desejos e a organização social do trabalho, com suas normas e prescrições. Mas o sujeito pressuposto pela Clínica da Atividade (CLOT, 2010) possui capacidade para lidar com esse confronto, desde que possa fazer um trabalho sobre si mesmo, de se confrontar consigo mesmo, de se transformar na medida em que a realização do trabalho o convoca. A capacidade do sujeito não se limita a realidade momentânea, mesmo se estiver submetido a ela (BENDASSOLLI, 2011). O encontro do sujeito com seus recursos individuais e aquilo que o meio apresenta é como uma negociação, que envolve um debate de normas, que sempre conduz a novos arranjos, que podem facilitar ou dificultar o agir individual.

O encontro do trabalhador com o trabalho é explorado por alguns teóricos como Clot, Dejours e Schwartz, que entendem que existe sempre uma defasagem entre o trabalho prescrito pela organização do trabalho, como normas e objetivos, e o trabalho real, todo o investimento físico, mental, emocional que é posto em jogo pelo trabalhador para realizar a

sua tarefa. Essa defasagem se dá em função das situações reais de trabalho serem dinâmicas, instáveis e repletas de imprevistos. O trabalho é uma gestão que o trabalhador faz sobre as variabilidades do meio e do seu investimento na atividade.

O trabalho é muito mais do que o previsto e muito mais do que o que pode ser visto. O que pode ser observado é apenas parte do trabalho, pois os processos envolvidos na produção do comportamento não são visíveis: envolvem estratégias de adaptação do que foi prescrito às situações reais de trabalho para atender a exigências muitas vezes conflitivas e contraditórias. Clot (2006) considera que ao trabalho real se deve acrescentar também o que não se fez por não querer ou poder, assim como aquilo que se tem vontade e se pensa fazer em outro momento. O papel do trabalhador é enfatizado, como um protagonista do processo produtivo.

A capacidade do sujeito de se colocar, de atuar e modificar a organização do trabalho, e o seu poder de agir, é relacionado por Clot (2010) a algumas questões. A primeira a ser considerada é o sentido do trabalho ou a sua perda, quando desaparece para o indivíduo a relação entre os objetivos que lhe são impostos, os resultados que deve obter e o que lhe importa verdadeiramente. O sentido é muitas vezes minado por conflitos entre os valores do trabalhador e os que são considerados pela organização do trabalho. Mas, Clot (2010) assinala que o que vem do social, aquilo que poderíamos ter como algo exterior ao sujeito, que o oprime e subordina, é também interno, porque é construído também por ele.

O sentido da atividade se dá com a troca, que é fonte de energia. O sujeito se constrói no trabalho ao empregar de uma forma pessoal, aquilo que pertence ao coletivo: o conhecimento e as condutas utilizadas por todos os que vieram antes dele. A atividade é dirigida não apenas a um objeto, mas também dirigida aos outros. Ela é uma resposta às atividades dos outros, é um intercâmbio que faz com que o trabalho se realize. Na defasagem entre o trabalho prescrito e o trabalho real (CLOT, 2010), no encontro com os imprevistos, que o poder de agir do sujeito é convocado, sustentado por sua bagagem pessoal e do coletivo de trabalho.

Outra questão relacionada ao poder de agir diz respeito à eficiência da ação, e ao trabalho bem-feito, no sentido do sujeito poder reconhecer-se no trabalho realizado. Quando a ação que leva o trabalhador a executar sua tarefa de modo pleno, satisfatório para si, não se enquadra nas formas prescritas pela organização do trabalho, e essa ação é cerceada, impedida, bloqueada, leva à produção de frustração e sofrimento. A “atividade impedida” é um conceito proposto por Clot (2010), que atenta para as contrariedades que podem comprometer os sentidos do trabalho, pois amputa as possibilidades de existência plena do

sujeito e leva a um grande esforço para controle de toda energia que seria destinada à atividade.

A atividade impedida é como uma perda do poder de agir, que leva ao sofrimento. É uma frustração e um paradoxo, que envolve todo o trabalho realizado pelo profissional para impedir sua própria ação, deixar de fazer o que deveria ser feito. A atividade impedida leva em conta a compreensão de que a atividade é mais do que aquilo que é realizado, mas abarca, também, tudo o que não pode ser feito, o que se tentou ou se queria fazer e não foi possível. Clot (2010) inclui na ideia de atividade impedida inclusive o que não se pode discutir, como critérios de qualidade ou maneiras de se fazer o trabalho, produzindo nos trabalhadores o sentimento de insignificância, desvitalizando o sujeito e a atividade.

[...] a impossibilidade de realizar um trabalho bem feito, ou de discutir/debater acerca dos critérios envolvidos na qualidade do que se faz, impede as pessoas de se reconhecerem no próprio trabalho, tornando-as estranhas para si mesmas e gerando o que o autor denomina de “ativismo sem obra”, uma atividade vazia (BENDASSOLLI E SOBOL, 2011, P.63).

A atividade é impedida também quando a organização do trabalho não oferece as condições necessárias para realização do trabalho. Nessas circunstâncias, cria-se uma oposição entre os critérios de qualidade estipulados e o de desempenho do trabalhador. Afetado pela falta de recursos, o profissional não se reconhece nos resultados do seu trabalho, e sofre com a falta de reconhecimento da organização do trabalho.

A falta de reconhecimento pode levar a um desinvestimento do trabalhador na sua atividade laboral, a um desengajamento afetivo, e o trabalho é realizado de forma automática: o indivíduo é levado a agir sem pensar para não sofrer, como uma defesa ou uma alienação.

A atividade é também impedida quando é dificultado o diálogo do sujeito com o coletivo de trabalho. O coletivo é o que dá suporte à ação dos indivíduos, pois carrega a história da realização das atividades e dos confrontos entre o prescrito e o real. A fragilização do coletivo enfraquece a ação conjunta e a individual, pois os trabalhadores são isolados e distanciados dos recursos construídos coletivamente para enfrentamento dos desafios da atividade. Quando os elos que produzem e mantêm o coletivo se fragmentam, a sua memória se perde.

4.2.4. A inteligência astuciosa

A abordagem da Psicodinâmica do Trabalho (DEJOURS, 2007), estuda o sujeito em sua relação com a organização do trabalho. Considera que trabalhar é preencher uma lacuna entre o trabalho prescrito e o trabalho real, pois as situações de trabalho são repletas de incoerências, panes, incidentes que envolvem tanto os equipamentos de trabalho quanto os trabalhadores.

Esses constrangimentos que confrontam o profissional com a organização do trabalho, e com suas normas prescritas, que jamais incluem todas as possibilidades do real, demandam um investimento físico, cognitivo e psíquico do trabalhador, para que ele busque recursos em si e nos ambientes de trabalho para realizar a atividade. Mas, muitas vezes, o resultado não é o esperado: o real resiste aos seus esforços, seus conhecimentos e técnicas, produzindo sentimentos de frustração, raiva, medo ou impotência (DEJOURS, 2007).

Mas o sofrimento é subvertido quando o trabalhador pode fazer uso de sua inteligência prática e astuciosa: quando deixa de ser apenas um simples executor de tarefas prescritas e se torna protagonista, transformando os impedimentos e adversidades do trabalho que levam ao sofrimento e estagnação da atividade, em motor criativo, por meio da mobilização subjetiva, que articula afetos, corpo, cognição e psiquismo, na construção de soluções e novas formas de fazer. Essa inteligência prática ou astuciosa (DEJOURS, 2007) converte o sofrimento em prazer, ao possibilitar ao trabalhador a utilização da sua criatividade e da autonomia em relação às prescrições, na busca de novas soluções ou caminhos para realização do trabalho.

A inteligência prática é produzida no confronto com os impedimentos do trabalho, envolve inteiramente o trabalhador e possui sempre um caráter inventivo. Tem como modelo uma divindade feminina grega, a Deusa Métis: suas capacidades estão sempre enraizadas no corpo, tem um aspecto intuitivo, ou seja, parte das percepções sensoriais (DEJOURS, 2007).

A criatividade do trabalhador individualmente não é suficiente para transformar uma realidade de trabalho. Ela precisa ser compartilhada e reconhecida por seus pares, para ser integrada ao conhecimento e às práticas do ofício. Para que as mudanças ocorram na organização do trabalho é preciso o engajamento coletivo e a cooperação dos trabalhadores, no sentido de dirigir suas energias de forma conjunta e organizada para ultrapassar os entraves, elaborar soluções, construir novos modos de atuação e para superar o sofrimento. Para que isso se dê, é necessário que haja espaços públicos para debate de ideias, exposição de problemas e construção de estratégias (DEJOURS, 2007).

4.2.5. A gestão de si no confronto com o trabalho

Nos momentos nos quais as normas se modificam, não estão estabilizadas, e não existem ainda formas consensuais e consagradas de se exercer as atividades com eficácia, é preciso construir novas possibilidades de ação. Mas essa construção depende da cooperação e do debate de valores.

Muitas lacunas surgem durante a realização do trabalho. Nem tudo pode ser previsto e determinado nas prescrições do trabalho. Para a Ergologia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2006), nessas situações o trabalho convoca a subjetividade do trabalhador, ou o uso de si, para que a atividade seja realizada. Quando as normas antecedentes não dão conta das questões que se apresentam, há o uso de si por si, quando o sujeito investe seus recursos – experiências, valores, saberes – para suprir um vazio de normas (Schwartz, 2007).

As prescrições jamais são suficientes, porque o agir sempre é uma singularização da prescrição, uma renormatização da norma prescrita. O agir é sempre um agir para si e também para o outro: o trabalho é também e sempre dirigido a um outro, como uma resposta à atividade deste outro. No confronto com as normas, ou no encontro com o meio, na visão de Canguilhem, o sujeito é conclamado a se colocar como normativo, a lutar por seu espaço e por suas formas próprias de vida (CANGUILEM, 2014).

As formas de viver são criações do sujeito, e são vistas na tese como engenhosidades, astúcias criadas pelos docentes para lidar com o prescrito, com o imprevisível, com o novo. Nesse esforço, cada sujeito faz uso dos seus recursos internos, que são também coletivos.

Em tempos de grandes transformações nos modos de trabalho, que envolvem tecnologias que ditam o ritmo das tarefas e impõem metas cada vez mais difíceis de serem alcançadas, o trabalhador precisa fazer um uso máximo de suas capacidades e potencialidades, precisa se atualizar continuamente, gerir-se com eficiência para manter-se ativo no mercado de trabalho.

Sobre essa demanda feita ao sujeito, Schwartz (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007) desenvolveu o conceito de uso de si, resgatando de Canguilhem a ideia de que as exigências e a variabilidade do meio produzem no sujeito um recentramento, em torno de normas que lhe são próprias. Para o teórico da Ergologia, a vida é recriação permanente, e não se pode agir de forma padronizada em relação a ela. O movimento que é a vida apela para a reorganização do sujeito, que exige um trabalho contínuo sobre si. Toda atividade é um encontro.

A falta de normas que cubram todas as possíveis variações no meio, ou o *vazio de normas* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 193), exige que o indivíduo faça escolhas, para lidar com essas lacunas de modo pessoal. Ao mesmo tempo, as suas ações também modificam o meio. Toda atividade de trabalho leva a escolhas que envolvem o debate de valores e sempre traz riscos. Nas escolhas, o trabalhador busca antecipar soluções sem garantias, pois elas podem falhar ou produzir resultados adversos. Mas escolhas são uma opção por si, pelos valores do sujeito, e carregam uma responsabilidade sobre suas consequências.

As escolhas são consideradas como dramáticas, no sentido de que envolvem um engajamento com os outros trabalhadores, e com valores. A relação com o outro remete a uma forma de construção de si mesmo. O sujeito é atravessado pelo outro e a forma como trabalha diz algo sobre o coletivo no qual está inserido (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Todo ato de trabalho envolve um uso, um uso de si por si e um uso de si pelos outros: do seu corpo, sua inteligência, sua sensibilidade, sua memória, seu capital intelectual. Gera sempre uma tensão, pois envolve a gestão de uma série de variáveis como o encontro com os próprios limites, com as normas, e implica negociações.

A introdução de novas tecnologias nos ambientes de trabalho leva a uma renormatização contínua das atividades e uma exigência crescente sobre a performance do trabalhador. Quanto mais o trabalho se complexifica, menos padronizadas são as tarefas e maiores as exigências de gestão de si. O agir no trabalho é orientado cada vez mais por modelos previamente arquitetados, que não abarcam realidades laborais locais. A subjetividade é cada vez mais convocada para gerir essas defasagens: “trabalhar é gerir defasagens continuamente renovadas” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007, p. 69).

4.2.6. Reconhecimento e engajamento

Ao partirmos da constatação de que o trabalho realizado não é uma mera execução mecânica e literal de instruções, mas que é resultado de uma transformação ou singularização das prescrições, podemos considerar que reconhecemos o papel do sujeito na dinâmica laboral. Um sujeito que mobiliza sua inteligência, suas emoções, seu corpo e que precisa gerir diversas variáveis e valores contraditórios para poder completar sua atividade de trabalho.

O trabalho é uma oportunidade corriqueira de o indivíduo estabelecer relação com o real, ou com o mundo, e de construção e realização do eu no campo social (Gernet e Dejours, 2011). O trabalho além de produção é relação social, o que exige integração e cooperação com o coletivo (BENDASSOLLI, 2012).

O engajamento do trabalhador em sua atividade é relacionado por Dejours (1997) ao reconhecimento da organização do trabalho como “(...) a forma específica de retribuição moral-simbólica dada ao ego, como compensação por sua contribuição à eficácia da organização do trabalho, isto é, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência” (pp. 55-56). Para esse autor, o reconhecimento é uma retribuição de natureza simbólica esperada pelo indivíduo e, na ausência deste, o trabalhador tende a desmobilizar-se (Dejours, 1997, p.55,56).

O reconhecimento, que pode se dar pelos pares e pela organização do trabalho, influi na construção de significados relacionados ao trabalho e à vida social, e funciona na mediação da relação do trabalhador com o outro e na sua integração no coletivo de trabalho (BENDASSOLLI, 2012). O reconhecimento, como uma validação pelo outro do saber-fazer e da contribuição do sujeito ao coletivo contribui para a construção do sentido do trabalho, que traduz esse encontro entre o desejo individual e a sua legitimação pelo grupo. Essa validação pode ser como um agradecimento pelo trabalho feito ou no sentido de um julgamento sobre a qualidade do que foi realizado.

O reconhecimento fornece ao sujeito uma prova da sua experiência do real. Quando o trabalho não é reconhecido, o sujeito enfrenta a solidão ou alienação social, que pode levá-lo a duvidar dele mesmo ou a manter-se convicto sobre si a qualquer preço, o que pode conduzi-lo à autorreferência e à megalomania. Por outro lado, quando ocorre, o reconhecimento é prova de autonomia e pertencimento ao grupo (Gernet e Dejours, 2011) e produz, como efeito, um fortalecimento do investimento pessoal no coletivo e nos objetos de trabalho, a mobilização subjetiva.

A mobilização subjetiva transforma as situações que produzem sofrimento em prazer, pelo engajamento do trabalhador na busca de novas possibilidades de atuação, estimulado pelo reconhecimento.

O prazer no trabalho está ligado à ação, mas não a qualquer ação: liga-se à ação que a pessoa pode reconhecer como sua, que responde a seus valores, a seu ideal, uma ação na qual ela se sinta responsável e autônoma, que responda ao duplo jogo da relação ao trabalho: encontrar sentido nesta ação e extrair dela um duplo reconhecimento, por um lado a seus próprios olhos (em termos de imagem de si) e por outro lado aos olhos dos outros. (LHUILIER, 2005, p. 212)

O engajamento envolve negociação, troca entre o trabalhador e a organização do trabalho e com o coletivo de trabalho – uma troca que depende da confiança do profissional na possibilidade de expor sua palavra, ser respeitado e ouvido e da existência de um espaço público de debate sobre o trabalho.

4.3. O ESFACELAMENTO DO COLETIVO DE TRABALHO

A manutenção de um ofício depende do coletivo de trabalho, uma memória impessoal compartilhada, que condensa os saberes e os modos de se fazer as atividades, alimentada pelas trocas entre seus membros. Clot (2006) ilustra essa ideia lembrando que os iniciantes incorporam as práticas de trabalho do meio profissional, enquanto vão construindo suas próprias maneiras de execução das tarefas. Essa singularização da atividade passará a integrar esse mesmo coletivo que o apoiou em seus primeiros passos. Nessa troca, o iniciante vai se incorporando ao coletivo, e sendo reconhecido como seu membro. O coletivo de trabalho está vivo em cada profissional, em cada instrumento de trabalho e em todas as formas de se realizar a atividade. É por meio dele que o ofício constrói sua história, se fortalece e se aprimora.

O trabalho coloca o sujeito na dimensão social da vida, em meio a relações complexas com outros que trabalham com ele, atuando de forma cooperada e coordenada: “A coordenação das atividades singulares é implementada por meio da cooperação. Esta não é prescrita nem decretada; depende da possibilidade de os agentes estabelecerem entre si relações intersubjetivas de confiança” (MENDES, 1995, p. 37), que advém do sentimento de pertencimento, que liga uns aos outros, produzindo uma unidade que vai configurando o ofício.

O coletivo se constrói e se sustenta sobre uma relação de confiança, que pressupõe um espaço de trocas, de partilha de regras, valores, práticas que embasam as condutas, os ajustes dos trabalhadores a algo que é comum. Não depende de formalidade, nem de normas externas: ganha corpo na interação entre os seus membros e é retroalimentado pelos diálogos possíveis.

A Clínica da Atividade entende o coletivo de trabalho como primordial para a manutenção e o desenvolvimento de um ofício. É um meio para o desenvolvimento da subjetividade individual para fazer face ao real do trabalho, uma fonte que guarda uma herança como história coletiva, que permite o pensar sobre o trabalho. Essa memória, que atravessa o social profissional e o sujeito, são recursos que, apropriados pelos indivíduos, sustentam o poder de ação do trabalhador.

Clot (2010) salienta que existe contemporaneamente uma estratégia gerencial que individualiza a relação entre a dimensão organizacional e o trabalhador, que pode afastar o coletivo ao comprometer o diálogo. Mas, ao mesmo tempo é o coletivo que é demandado pelos embaraços do real do trabalho e que fornece recursos para se pensar a atividade. Como

uma construção inacabada, que em alguns momentos pode estagnar, no sentido de transformar-se numa repetição, quando não é alimentado pelo diálogo individual/coletivo (CLOT, 2010).

Segundo Clot (2010), quando o diálogo sobre o ofício paralisa, fragiliza a atividade individual. O coletivo como o lugar de interlocução sobre o trabalho é, para o autor, uma fonte que permite o desenvolvimento do ofício. É alimentada por cada trabalhador. Produz conhecimentos sobre os processos de trabalho, que são apropriados e recriados individualmente e coletivamente.

O afastamento do coletivo e trabalho é sublinhado por Lhuilier (2012), que ressalta uma tendência ao isolamento do trabalhador, em função das novas formas de gestão baseadas em metas individuais, e avaliação de desempenho individual, entre outras práticas, que favorecem a invisibilidade do esforço do trabalhador para que o trabalho seja concluído, para fazer face ao real, com seus obstáculos e contradições.

O que se faz e não pode ser dito. O que é dito que deve ser feito não pode fazer-se. Desde então, as possibilidades de pensar, compartilhar, debater dificuldades encontradas, provas que a atividade comporta, se reduzem. Visto que os espaços-tempo de elaboração da atividade se corroem sob a pressão da intensificação e da individualização do trabalho (LHUILIER, 2012, p. 29).

Nesse cenário, a autora chama a atenção para a diluição das referências ao ofício.

[...] em benefício de princípios de mobilidade, polivalência, adaptabilidade, conduz a uma fragilização das referências que orienta a atividade. A passagem da qualificação às competências, entendidas como atributos pessoais, capacidades operacionais e racionais, apaga as dimensões coletivas e organizacionais da experiência profissional (LHUILIER, 2012, p. 29).

Na mesma direção das preocupações expostas por Lhuilier, os estudos de Gaulejac (2007), sobre o desenvolvimento de novas formas de gestão do trabalho nas organizações destacam o crescimento da competição que fragiliza os laços sociais entre os trabalhadores, a solidariedade, a ética, favorecendo o desinteresse pelo que é comum e precarizando os coletivos profissionais.

Voltando para a Clínica da Atividade, Clot (2010) reconhece o trabalhador como o principal operador do ofício, e mesmo quando se encontra em uma situação de atividade impedida (CLOT, 2010), o seu desejo de realizar o trabalho persiste, e sua impotência pode ser combatida pela busca das razões ou origens da atividade impedida. Na visão do autor,

cabe a este sujeito da ação resgatar a atividade. A sua ação resgata e reforça o ofício, fortalece e atualiza o coletivo.

4.4. A LÓGICA DE MERCADO NATURALIZADA NAS NOVAS FORMAS DE GESTÃO

A gestão até algumas décadas passadas integrava o vocabulário de áreas como economia, engenharia, administração, com significado de administrar, conduzir, dirigir. Com a internacionalização das economias e a penetração da lógica dos mercados financeiros nos sistemas produtivos, a gestão se transformou em um modelo de relação do trabalhador com o mundo e firmou-se, nos últimos anos do século XX, como uma ideologia que legitimou uma visão do ser humano como capital, e como tal, devendo-se tornar cada vez mais rentável.

Esse modelo apresenta uma visão do ser humano como recurso a serviço das empresas. Segundo essa visão, os trabalhadores são quantificados como custos ou como variáveis, que devem estar adaptadas às necessidades empresariais. As novas formas de gestão almejam a rentabilidade máxima, estimulando a racionalização e a otimização do tempo, do corpo, do psiquismo, das relações (GAULEJAC, 2007).

A gestão é vista por Gaulejac como uma ideologia que carrega uma nova moral social (2007, p. 157) que privilegia o individualismo, a competição generalizada, um investimento crescente em projetos, condutas, objetivos, num movimento de sempre mais, no qual a satisfação está sempre adiante para ser conquistada: o gozo não está mais associado ao objeto a ser conquistado, mas à conquista.

Nesse universo, o indivíduo para sobreviver como força de trabalho deve gerir-se como um capital que deve frutificar – ou seja, funcionar na lógica empresarial. O homem é transformado em empreendedor de si.

Essas formas de gestão praticadas no universo empresarial privado foram sendo adotadas nas últimas décadas por instituições acadêmicas privadas e públicas, inclusive nas pós-graduações. Para se adequarem a essa visão pragmática e objetiva do trabalho, os docentes precisaram se aproximar da ideia de que a ciência e a docência poderiam ser medidas e quantificadas, e lidarem com práticas que foram se tornando cada vez mais comuns, como avaliações cada vez mais rigorosas, controles do trabalho e metas de produtividade. Um sistema gestor que passou a classificar e comparar as instituições de ensino de nível superior e os programas de pós-graduação, condicionando seus acessos a verbas e a apoios variados aos seus resultados alcançados nas avaliações.

Percebemos entre os docentes entrevistados que atuam há mais tempo na universidade que houve um processo de estranhamento inicial e de questionamentos, mas ao longo do tempo esses valores foram se instalando como um caminho aparentemente sem volta, mas provocando a produção de alternativas para esse encontro compulsório com uma lógica inquietante. Entre os docentes com menos tempo de academia, essa racionalidade gestonária parece mais natural e coerente com os modos de trabalho contemporâneos.

4.4.1. *O indivíduo sob a lógica do mercado*

Por meio de conhecimentos e práticas, culturas corporativas vêm sendo estabelecidas desde as últimas décadas do século XX, de forma a mobilizar as subjetividades trabalhadoras, que projetam sobre essas organizações seus ideais, e, simultaneamente, introjetam as ideologias empresariais, passando a ter a empresa como o local de satisfação dos seus desejos. Esse mecanismo incita o sujeito à realização de um ideal de indivíduo moldado às exigências do mercado: flexível, autônomo, criativo, competitivo, responsável, que produza cada vez melhor e mais rápido (GAULEJAC, 2007).

Esse sujeito, estudado por Aubert e Gaulejac (2007), teria emergido a partir da década de 1990, com o avanço da globalização e da lógica do mercado sobre a vida social e com o desenvolvimento de um novo modelo de organização do trabalho orientado pela excelência, que por meio de tecnologias e práticas gestonárias estimulam nos trabalhadores a busca da excelência, como caminho de desenvolvimento pessoal e profissional.

Aubert (2004) identifica nesse indivíduo um comportamento exacerbado, intenso, excessivo, uma busca constante de ultrapassagem de limites, uma disponibilidade eterna para responder às demandas que se apresentam, e que lhe garantem um lugar de existência. Esse sujeito designado como hipermoderno se construiu em resposta a exigência de performance máxima, imposta a todos os indivíduos, como forma de vida sob um ritmo imposto por um mundo flexível, que ultrapassa todas as fronteiras temporais, espaciais.

Esse indivíduo vive em luta constante para satisfazer os ideais de excelência propagados socialmente, numa caminhada que envolve não apenas superar os outros, mas superar a si mesmo, ultrapassar seus próprios limites, como uma exigência narcisista de performance pessoal. No entanto, uma busca que pode se tornar obsessiva, e levar ao estresse e à depressão (AUBERT & GAULEJAC, 2007).

Entregue a si mesmo e submetido a essa ordem, sustentada por um desejo inconsciente de onipotência, o indivíduo não tem recursos para suportar os contratemplos, os fracassos, as

dúvidas, as falhas: “tudo aquilo que caracteriza o humano normal, não têm mais lugar de ser” (GAULEJAC, 2007, p.121). O ideal de não ser mais limitado não admite erros. O desempenho que não está a altura do esperado pela empresa e pelo sujeito identificado com a organização, é visto como fracasso e se transforma em um sentimento de insuficiência pessoal.

O sentimento de fracasso é também associado por Aubert (2003) à velocidade que domina a vida atual, e que dificulta a reflexão e leva o indivíduo a agir com uma rapidez que não distingue mais o que é urgente do que pode ser realizado em outro momento. A autora identifica nos últimos anos uma mudança na relação dos indivíduos com o tempo, um tempo cada vez mais acelerado e insuficiente para dar conta de um cotidiano repleto de obrigações crescentes.

Aubert (2003) acredita que o ser humano passou de um período no qual estava submetido ao tempo, vivendo de forma organizada dentro de seus limites, a um novo período no qual os indivíduos buscam dominar o tempo, segurar o tempo que escoar e que comporta cada dia menos as crescentes obrigações da vida social e do trabalho. Para domar o tempo, ele passa a ser medido, esquadrinhado, esmiuçado, para que não seja desperdiçado, mas sim otimizado, segundo o lema do capital: *tempo é dinheiro*.

Para Ehremberg, (2010) a lógica do mercado que atravessa o meio social desde os anos de 1980, levou ao desenvolvimento do que identificou como culto da performance: a transformação do comportamento empreendedor em um modelo a ser seguido e venerado como caminho para sucesso individual. Segundo esse ideal, os executivos são vistos como símbolos de sucesso, o consumo deixa de ser considerado como alienação para representar a realização pessoal e os atletas campeões tidos como uma expressão de excelência, pois só os melhores vencem.

É nesse jogo que os indivíduos se lançam, solitariamente, no empreendedorismo de si. Acreditando-se onipotente, infinito, esse sujeito encontra o seu limite no indeterminado, pois tudo pode ser possível. Mas quanto maiores às exigências sobre si, mais as fragilidades se revelam: “... não causa espanto ver a obrigação de ganhar vir acompanhada de uma crise de identidade maior, e uma depressão nervosa apoderar-se de uma boa parte de nossos compatriotas” (EHREMBERG, 2010, p.14). Essas crises são tratadas, em grande parte, como denuncia o autor, com o uso de fármacos, para que, curado, o sujeito possa prosseguir sua odisseia pessoal (EHREMBERG, 2010).

4.4.2, A gestão paradoxal

As novas formas de gestão emergem como um conjunto de microdispositivos gerencialistas, que ordenam o trabalho por meio de tecnologias, procedimentos, valores, normas, e da sedução do trabalhador, oferecendo-lhe a chance de alcançar o sucesso, de obter reconhecimento, vencer desafios, como retorno pelo investimento ilimitado no trabalho.

O tempo computado já não é mais o tempo regulamentar, mas o tempo necessário para se obter o resultado objetivado. Da mesma forma, o espaço passa a ser o adequado ao tempo necessário para se alcançar o sucesso almejado. Diluem-se os limites. “Ser normal é ser ilimitado, é transpor barreiras para realização de exigências cada vez mais elevadas: o ideal se torna a norma” (GAULEJAC, 2007, p. 121). O comportamento é modelado pela adesão espontânea aos ideais gerencialistas, que encorajam o comportamento batalhador, dos vencedores, que devotam o corpo e a alma.

Mas a lógica do universo empresarial coloca o indivíduo em uma série de demandas muitas vezes contraditórias: “O menor dos paradoxos é que pedem que ele seja autônomo em um mundo hipercoercitivo, criativo em um mundo hiper-racional e conseguir de seus colaboradores que eles se submetam com toda a liberdade a essa ordem” (GAULEJAC, 2007, p.117). Regras que deveriam ser escrupulosamente respeitadas podem precisar ser subvertidas para garantir o cumprimento da meta demandada. A competição é estimulada, ao mesmo tempo em que a cooperação é necessária, e cada um é avaliado por critérios muitas vezes instáveis e arbitrários.

Uma das grandes dificuldades do trabalhador é lidar com o que Gaulejac (2011) identificou como uma gestão paradoxal, que envolve algumas formas de funcionamento, que elencamos a seguir:

1. A dupla coação como sistema de empresa: a instalação de um sistema de subordinação por meio de injunções paradoxais, que envolvem demandas contraditórias, incompatíveis, que só podem ser atendidas se o trabalhador desobedecer uma para obedecer à outra. Incapaz de responder de forma satisfatória ao que lhe é pedido, ele se coloca em uma situação sem saída. Qualquer ação levará a algum erro “... o que destrói no seu íntimo qualquer possibilidade de reação para sair da dominação de seu interlocutor” (GAULEJAC, 2011, p.86). Nas organizações, a gestão paradoxal pode levar os indivíduos a aceitarem coletivamente formas de funcionamento que condenam individualmente.

2. A soberania da racionalidade instrumental: o ser humano é instrumentalizado como mais um dos recursos para o alcance dos objetivos estipulados, que levam à perda de sentido tanto do trabalho, quanto da própria existência do indivíduo, a partir da instalação de uma ruptura entre o “indivíduo-recurso que aceita se submeter para corresponder às exigências de seu empregador, e a porção indivíduo-sujeito que resiste à instrumentalização” (GAULEJAC, 2011, p.91). Mas, a aceitação dessa condição de recurso produtivo garante o emprego, pois evita um confronto com a organização, e possibilita algum reconhecimento.

3. Insistência em ser sujeito: quando a lógica de funcionamento do trabalho se afasta do trabalho real, e assume uma forma ideal, com prescrições que não se apoiam mais no trabalho real, é percebida como irracional pelo trabalhador. A gestão, apoiada em exigências utilitaristas e pragmáticas, produz muitas vezes exigências inúteis e disfuncionais, apresentadas como necessárias ao progresso do trabalho. A ideia de que todo progresso cobra um preço, que pode ser a resistência de alguns, justifica a condenação e exclusão desses trabalhadores inoportunos que estariam prejudicando inovações necessárias. Restringe-se o espaço para existência do sujeito, que para existir precisa dar sentido ao que lhe pedem para ser feito. Para continuar existindo, muitas vezes o sujeito encontra um caminho pelo adoecimento (GAULEJAC, 2011).

4. Paradoxos que levam ao sentimento de impotência: os processos citados acima não podem ser associados a um responsável, mas são produzidos, mantidos e perpetuados por todos. O trabalhador se sente submetido a essa ordem na medida em que tenta defender-se dela, mas sente-se tolhido em sua reação, e reforça a culpa e o sentimento de impotência: “Na impossibilidade de compreender as causas sistêmicas e organizacionais do processo, o assalariado diz para si mesmo: há alguma coisa errada comigo” (GAULEJAC, 2011, p. 93).

5. Violência paradoxal: a violência instaurada pelo sistema ao exigir do sujeito que cumpra exigências incompatíveis entre si, da forma determinada, sem desobedecer a qualquer ordem. Diante dessa impossibilidade, as pessoas buscam saídas que podem produzir resistências ferozes, para evitar o enlouquecimento ou a depressão. Essa resistência, que mobiliza a energia do sujeito constantemente, é difícil de ser mantida em meio a outras pressões que se apresentam cotidianamente.

4.4.3. *Metrificação do trabalho humano*

As consequências dos novos modelos de gestão são vistas como adoecedoras, por Gaulejac (2007), por transformarem os indivíduos em capital humano, estimularem uma competição predadora e exigirem dos trabalhadores alto desempenho, flexibilidade, pró-atividade, comprometimento, disponibilidade irrestrita e performances aprimoradas a cada dia. Segundo o autor, as formas contemporâneas de gestão têm levado ao que considera como uma doença social (GAULEJAC, 2007).

A evolução tecnológica favoreceu o aprimoramento dos controles para garantia de uma eficácia crescente. O trabalhador, como capital humano, passou a ser controlado não mais por uma estrutura hierárquica ou por resultados alcançados ao final de um tempo, mas sim por programas que monitoram seus atos e transformam essas informações em dados matemáticos e por metas impostas a cada atualização.

O desenvolvimento da gestão reforça o papel das organizações como produtoras de uma ideologia que compreende o real a partir de indicadores, estatísticas, rankings que permitem medir, controlar e planejar a produtividade e que desumanizam as relações de trabalho. A desvalorização do humano se revela na matematização crescente que quantifica e compara toda atividade de trabalho com metas. Os trabalhadores são classificados, hierarquizados, qualificados a partir de índices matemáticos. Essa prática, que produz diagnósticos individuais, se converte em matrizes de subjetivação e de ideais normativos que transformam o ser humano em coisa (ALBELHAUSER, A; GORI, R.; SAURET, J-M, 2011).

A metrificação do trabalho humano possibilitou o monitoramento das performances individuais e coletivas, e a constituição de processos avaliativos cada vez mais eficientes. Esses sistemas funcionam induzindo os comportamentos dos indivíduos, que, para garantirem resultados favoráveis, agem no sentido de cumprir com o que conta de forma mais efetiva nos seus resultados, muitas vezes sacrificando outras possibilidades de atuação ou outras formas de entendimento do trabalho.

Gori (2011) vê nos novos sistemas de avaliação uma nova forma de se dar ordens, com as máquinas ocupando o lugar que anteriormente pertencia aos chefes. Dessa forma, pode-se ver uma inversão de papéis: os homens tornam-se instrumentos das máquinas, legitimando uma ordem social pragmática, utilitarista, governada pelos interesses e movimentos do mercado financeiro, que impulsionaram a globalização, o desenvolvimento tecnológico e a produção de conhecimentos que sustentaram o sistema.

No universo acadêmico, essas métricas contidas nas avaliações validam conhecimentos e práticas, por meio de critérios associados a pontuações, que direcionam o trabalho docente, e, conseqüentemente as possibilidades concretas de realização dos trabalhos nas universidades. O desenvolvimento de uma expertise entre os acadêmicos tem levado à fabricação de um novo pesquisador, que ganha visibilidade e é valorizado nas avaliações por meio da publicação de artigos. Em ciclo que se retroalimenta, o próprio pesquisador se transforma em números, que lhe rende pontuações e o estimulam a produzir cada vez mais (AUBERT & GUALEJAC, 2007; ALBELHAUSER, A; GORI, R.; SAURET, J-M, 2011).

A insistência em avaliações sistemáticas que transformam o esforço humano em números é considerada por Gori como uma patologia. (GORI, R.; SAURET, J-M, 2011). A classificação das revistas científicas, dos pesquisadores e suas equipes em fatores de impacto acarretam uma série de problemas ideológicos, entre eles, o de manter invisíveis setores de conhecimentos, aniquilar iniciativas editoriais divergentes, obrigando os profissionais a se submeterem aos princípios intelectuais hegemônicos. Como uma normatização ideológica, favorece algumas correntes de pensamento, dificultando a pluralidade de pensamento e limitando a ampliação do conhecimento.

Quando os parâmetros das avaliações estão desconectados dos sentidos que os trabalhadores dão ao produto do seu trabalho, ocorre uma grave perda progressiva de sentido do trabalho: “Os parâmetros de avaliação da atividade correspondem cada vez menos ao valor que o ator lhe atribui (...) os ganhos de produtividade não impedem as demissões (...) empresas fecham apesar de serem rentáveis” (Gaulejac, 2007, p. 147). Fica por conta do trabalhador encontrar respostas para as incoerências que se apresentam. Nos ambientes acadêmicos, compromete-se a produção científica e o engajamento dos docentes no trabalho.

O sentido do trabalho para o trabalhador é construído a partir de suas referências pessoais, seus valores, alicerçados em uma cultura, e a partir de sua experiência biográfica. O sentido que ele dá à sua ação é um determinante importante para que possa valorizar aquilo que produz. Mas esse sentido é “colocado em suspenso” (Gaulejac, 2007, p. 153) quando todo o esforço do trabalhador não leva a um reconhecimento coerente por parte da organização do trabalho.

Mas, em uma sociedade que espera dos seus trabalhadores uma performance cada vez mais aprimorada para alcançar objetivos cada vez mais desafiadores (EHREMBERG, 2010), o reconhecimento organizacional e o sentido que o indivíduo pode dar a sua atividade serão sempre transitórios. Ultrapassar essas circunstâncias sem adoecer depende da capacidade inventiva do trabalhador de vencer a distância entre o trabalho desejado e o prescrito, e de

fazer uso de sua criatividade ou engenhosidade (DEJOURS, 2007), de sua inteligência astuciosa (CERTEAU, 1990) para desbravar e abrir outros caminhos.

As organizações contemporâneas focadas em suas metas tornam-se arenas de luta, que excluem os que não conquistam os resultados e as posições recomendadas. No meio universitário, a racionalidade gerencialista, ao privilegiar o comportamento estratégico submisso aos ditames das avaliações quantitativistas, compromete a liberdade de reflexão e transforma a atividade docente em recurso útil ao sistema. Nesse sentido, nos interrogamos sobre qual lugar assume a subjetividade docente e o sentido que é atribuído ao trabalho docente para superação dos desafios crescentes.

5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com base em uma metodologia qualitativa e em discussões promovidas pelas vertentes teóricas que integram a Psicossociologia e as clínicas do Trabalho, como a Clínica da Atividade e Ergologia, essa investigação direcionou sua escuta atenta a aspectos múltiplos das transformações no mundo do trabalho docente nas pós-graduações em Psicologia e aos impactos dessas mudanças nas relações dos docentes com suas atividades.

Este é um tema caro tanto à pesquisadora, que também é docente de psicologia numa instituição privada de ensino, mas também a todos os que participaram da pesquisa: entrevistados, membros da banca de qualificação e de aprovação da tese, e para a orientadora, que se deparam com o avanço da precarização de grandes universidades no país e com as crescentes dificuldades para a realização de pesquisas em todo o país.

Compreende-se a ambição desse desafio, e não se tem a ilusão de esgotar essas problemáticas, mas de realizar indicações importantes e potenciais para futuras discussões e contribuir para os debates que já vêm ocorrendo, promovidos por diversos pensadores em variadas áreas de estudo.

5.1. ASPECTOS ÉTICOS

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Fluminense e segue Resoluções Éticas Brasileiras quanto aos usos das informações prestadas, estando aprovado sob o número 36671214.6.0000.5243.

Os aspectos éticos foram atendidos através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - (ANEXO II) apresentado aos participantes da pesquisa. Neste último, constaram esclarecimentos sobre a pesquisa, os objetivos do trabalho e a autorização para gravação em áudio das entrevistas. Esse TCLE é feito em duas vias, de forma que após assinado cada uma das vias fica com cada parte, pesquisador e sujeito-participante.

Para resguardar a identidade dos participantes, não mencionamos seus nomes, suas ligações institucionais, mas apenas dados que contribuem para a análise das narrações. Todos foram identificados por letras maiúsculas (A, B, C, D, E, F, G, H, I), e apresentadas sobre cada um informações sobre a faixa etária, faixas de tempo de vida e de tempo profissional, se são bolsistas de produtividade e se suas vinculações são públicas ou privadas. Apresentamos no próximo capítulo um quadro com informações sobre os participantes. O sigilo da

identidade dos participantes também foi garantido, com a minimização e retirada de informações de suas falas que pudessem vir a identificá-los.

5.2. DEFINIÇÃO DA AMOSTRA

Para possibilitar a observação das mudanças ocorridas nos últimos anos no trabalho acadêmico, consideramos como primeiro critério a escolha de profissionais que atuassem há pelo menos quinze anos em programas de pós-graduação em Psicologia, ou seja, que tivessem vivenciado a evolução e os debates sobre as mudanças nas formas de gestão da pós-graduação nacional. Baseamo-nos no critério de homogeneidade fundamental (TURATO, 2013, p. 365) para definição da amostra, no qual são selecionadas algumas características que devem ser comuns a todos os sujeitos da amostragem, que são reunidos pelo tema do trabalho.

Realizamos esta pesquisa junto a profissionais dos programas de pós-graduação em Psicologia, de universidades públicas e privadas, localizadas em estados diversos. A maioria dos entrevistados está ligada a programas de pós-graduação em estados do sudeste, região que concentra a maior parte dos cursos de graduação e pós-graduação em Psicologia.

A pesquisa se deteve inicialmente sobre os programas que obtiveram nota cinco nas últimas avaliações da CAPES, considerados consolidados e com tradição acadêmica, mas que enfrentaram redução nas notas em alguma das avaliações, o que nos possibilitaria evidenciar os conflitos, impasses e estratégias construídas para lidar com os novos valores e regras que passaram a vigorar a partir da introdução da avaliação CAPES em fins da década de 1990. No entanto, as dificuldades para conseguir docentes que se dispusessem a participar da pesquisa nos levou a ampliar os critérios, eliminando a necessidade de pertencimento do docente a um programa que houvesse sofrido alguma queda no resultado da avaliação realizado pela CAPES. Essa decisão se deu na oportunidade da qualificação desta pesquisa.

A abordagem dos sujeitos também sofreu influência da “amostragem por bola de neve” (TURATO, 2013, p. 364). Foi feita uma primeira entrevista em profundidade abordando a trajetória acadêmica, e também, como foram as vivências das transformações nas atribuições e funções na docência e como são vividas as crescentes exigências de produtividade. Solicitou-se a esse primeiro participante que ele recomendasse outro sujeito com base nos mesmos critérios. E, assim, seguiu-se sucessivamente até que percebemos a reincidência de informações e, também, um esgotamento do tempo da pesquisa para o doutorado.

Sabe-se, no entanto, que há certa arbitrariedade na decisão desse encerramento, visto que cada entrevistado apresenta uma história singular e que por isso cada nova entrevista sempre pode trazer novos elementos. Mas o que está em jogo são os parâmetros de avaliação “de que os elementos colhidos darão conta de satisfazer à discussão para atingir os objetivos apontados no projeto” (TURATO, 2013, p. 363).

Observamos nas primeiras entrevistas, que foram realizadas com os professores com maior tempo de docência, algumas semelhanças especialmente em relação à visão mais crítica e pessimista sobre o futuro da universidade. Entre esses primeiros entrevistados surgiu a interrogação sobre possíveis diferenças de perspectivas entre eles e os docentes mais jovens e que tivessem ingressado na universidade mais recentemente. Essa possibilidade foi levada à discussão junto à banca de qualificação da pesquisa, e decidiu-se nessa ocasião abrir a pesquisa para a escuta desses novos profissionais, o que nos permitiu realizar um paralelo entre essas diferentes gerações.

Nos últimos anos, os docentes vêm enfrentando novas regras e maiores exigências para o ingresso nas universidades e nos programas de pós-graduação, que tem a produtividade como um dos critérios principais. Nossa suposição era a de que essas exigências poderiam significar alguma adesão ou esforço de adaptação dos novos profissionais ao gerencialismo, e, revelar outras formas de relação com o universo laboral.

Dessa forma, realizamos novas entrevistas com docentes que tivessem ingressado nas pós-graduações nos últimos cinco anos, com perguntas similares às realizadas ao grupo inicial, o que nos revelou percursos, expectativas e relação com o trabalho diferente das apresentadas pelos primeiros entrevistados, o que nos ajudou a observar de forma mais clara os efeitos da cultura gerencial nos ambientes acadêmicos.

5.3. AS ENTREVISTAS

A entrevista enquanto estratégia metodológica foi escolhida para essa investigação, por ser um meio privilegiado de conhecimento de práticas, valores de grupos sociais e indivíduos. Optou-se pela entrevista semidirigida (TURATO, 2013), na qual a direção é dada, alternadamente, pelo entrevistador e pelo entrevistado. Isso significa uma direção flexível em que entrevistadora e entrevistados poderiam indicar o encaminhamento da entrevista. Existe um grau de liberdade maior na fala dos interlocutores, propiciando que memórias e afetos sejam mobilizados e que entrem associativamente na narrativa, sendo também valorizada pelo entrevistador.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro orientador, que permitisse liberdade ao entrevistado na sua condução. Encaminhar a entrevista dessa maneira permitiu-nos acompanhar o caminho que o próprio entrevistado escolhia, sem perder de vista que as questões de interesse da pesquisa fossem abordadas, e que se tenha valorizado a sinalização de novos dados ao longo da mesma.

Nas entrevistas, os relatos sobre as trajetórias individuais revelam as formas pelas quais as normas do trabalho ganham estabilidade e são propagadas no meio social, e, da mesma forma, revelam as reações às normas, como as artimanhas ou resistências que podem conduzir a novos caminhos. Os relatos podem ser entendidos como reconstruções de vivências com base em memórias, levando-se em consideração as situações nas quais essas memórias são solicitadas. A memória individual é feita de histórias compartilhadas entre o sujeito e o seu ambiente social, e seus relatos carregam tanto aspectos individuais quanto coletivos (HALLBWACKS, 1990).

De um lado, podemos considerar que para o entrevistado, a entrevista é um diálogo dele consigo mesmo, que envolve sua vivência laboral, convoca seus valores, sua disposição para participar da pesquisa. Por outro, é um diálogo com o pesquisador, uma fala que se produz dirigida ao pesquisador. E, da mesma forma, para o pesquisador, a atividade da entrevista é um diálogo que envolve tanto uma interlocução interna com todas as questões que incidem sobre seu trabalho, como valores pessoais e saberes coletivos sobre suas questões, e outro externo, que abrange o entrevistado, o ambiente, os materiais envolvidos na entrevista. A atividade do pesquisador é dirigida por todos esses elementos presentes nos diálogos.

5.4. A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Pesquisamos as questões que atravessam as narrativas, levando em conta o entrevistado e sua história de vida profissional; o conteúdo de sua narração; os meios utilizados (entrevista gravada ao vivo e entrevista pela internet, via Skype); o pesquisador e suas vinculações (Universidade Federal Fluminense e universidade privada na qual exerce a docência), e as questões tratadas. Estivemos atentos aos modos como se constroem as experiências acadêmicas dos entrevistados, levando em conta aspectos sociais, históricos e políticos voltados para a academia, e suas influências sobre as relações dos docentes com o trabalho.

Escutamos com atenção os significados atribuídos por cada sujeito as suas vivências no campo do trabalho. Sabemos que esses significados refletem seus afetos, prazeres e

sofrimentos. Com base nas observações de Minayo (1996, p. 10), na pesquisa qualitativa consideramos os significados como “inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais”. E, costurando as visões subjetivas de uns e de outros, o pesquisador compõe os fenômenos sociais (MINAYO, 2012).

Toda comunicação é sempre dirigida, construída em função do interlocutor e dos meios de conversação. Nenhuma comunicação está livre desses condicionamentos. Ao se expor o tema da pesquisa, o participante já começa a fazer ligações, a dar sentido ao que vai falar a partir de como a questão se apresenta para ele. Constrói sua narração em torno do que tem mais significado para ele, levando em conta para quem está falando.

Na análise consideramos como os temas surgiram nas narrações. A partir dessa observação, eles foram agrupados em torno de categorias-temas, desenhadas a partir da frequência com que alguns temas surgiram nas falas, em função das questões colocadas pela pesquisa. Essas questões constituíram um roteiro, com perguntas que serviram de guia para os encontros com os participantes. O roteiro funcionou como uma base para que fosse garantido que todos os entrevistados fossem abordados sobre os mesmos temas, mas o ritmo e a sequência da abordagem dos assuntos se deram segundo a vontade desses participantes.

Na construção do roteiro para as entrevistas, já foram previstas algumas questões-chave iniciais para tratamento do tema da tese, que poderiam produzir algumas categorias de análise. Essa construção sempre parte de certos pontos de vista escolhidos pelo pesquisador, que conduzem todo o percurso da pesquisa.

Roteiro norteador para as entrevistas

1. Ingresso na vida acadêmica como docente: motivações e percurso até a pós-graduação.
2. Descrição das atividades de trabalho no início da vida laboral como docente, e das transformações vivenciadas ao longo dos anos.
3. Relação afetiva com o trabalho ao longo da vida laboral.
4. Transformações nas demandas de trabalho e formas de lidar com as possíveis cobranças crescentes.
5. Grupo docente do programa ao qual está associado: formas de viver as transformações nas demandas institucionais nos últimos anos. Verificar em que medida essas vivências estão relacionadas às avaliações realizadas pela CAPES.
6. Mudanças importantes na carreira, elementos motivadores (cursos, excelência ou outros).
7. Lugar ocupado pela produtividade na carreira acadêmica.

8. Quando e como percebeu a questão da produtividade como importante.
9. Dificuldades individuais e do grupo de docentes do programa no qual atua em relação ao cumprimento das metas de produtividade demandadas pela CAPES e dificuldades outras, como acesso a verbas.
10. Modificações nas rotinas de trabalho ao longo do tempo em função dos critérios considerados nas avaliações da CAPES.
11. Estratégias individuais e coletivas para lidar com as cobranças relacionadas à avaliação da CAPES.
12. Relação com o trabalho no momento atual.
13. Debates nos meios nos quais circula sobre o trabalho nas pós-graduações.

Algumas surpresas ou imprevistos sempre levam a alterações, como ocorreu quando foi decidida a ampliação dos critérios para eleição dos participantes e a admissão de docentes mais jovens, no momento da qualificação. As categorias foram definidas após a realização das entrevistas, com base na constância com que certos termos ou temas se repetiam.

6. O TRABALHO DE CAMPO

6.1 OS PARTICIPANTES

Os participantes foram convidados para entrevistas por meio de contatos pessoais ou por e-mail, com uma apresentação resumida da pesquisa. Alguns que se colocaram disponíveis inicialmente não foram entrevistados por problemas de agenda ou por não responderem a tentativa de marcação dos encontros.

Entre os participantes nota-se a presença de diferentes gerações, uma mais próxima do momento da aposentadoria, ou dos setenta anos, e outra com idades em torno de quarenta e cinquenta anos de idade. Essas diferenças se tornam visíveis nas narrativas, especialmente em relação à assimilação das demandas por produtividade e da valorização das métricas quantitativas presentes nas avaliações realizadas pela CAPES.

Participantes entrevistados em 2015 e 2016

Participantes	Faixa Etária	Sexo	Tempo vida acadêmica/anos	Tempo na pós-graduação/anos	Bolsa Produtividade	Tipo vínculo
D	61/75	Feminino	40/45	20/25		Público
E	61/75	Feminino	40/45	20/25		Público
A	61/75	Feminino	40/45	10/15	Pesquisador 2	Público
B	46/60	Masculino	30/35	20/25		Público
H	46/60	Feminino	20/25	15/20	Pesquisador 2	Privado
F	46/60	Feminino	15/20	15/20		Público
C	46/60	Masculino	20/25	15/20		Público
I	35/45	Masculino	15/20	1/5		Público
G	35/45	Masculino	15/20	5/10		Público

Nove entrevistas foram realizadas, todas em locais escolhidos pelos docentes: salas reservadas em universidades e em suas residências. Nos casos de profissionais residentes fora da cidade do Rio de Janeiro, as entrevistas foram feitas pela internet, com a utilização do programa Skype. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas e arquivadas.

Os encontros com os entrevistados duraram em média uma hora e as entrevistas foram conduzidas de forma conjunta, com o pesquisador sugerindo os temas, como um guia, mas seguindo o encadeamento da narrativa do entrevistado. Dessa forma, foi possível captar os sentidos subjetivos relacionados às vivências, decorrentes das transformações no universo laboral.

6.2. CONHECENDO AS TRAMAS ACADÊMICAS

Muitas foram as dificuldades para realização das entrevistas. A maior foi conseguir docentes dispostos a serem entrevistados. Todos os convites apresentavam o tema e objetivos da pesquisa de forma resumida, com identificação do programa da UFF e da orientadora Prof^a Teresa Cristina O. Carreiro. Muitos convites feitos por e-mail não foram respondidos. Levamos em conta que muitas pessoas não leem e-mails com frequência ou quando não são de fontes conhecidas. Os convites por redes sociais foram respondidos, mas nem todos aceitos.

Percebemos em algumas entrevistas lacunas de informações, que ficaram evidentes quando escutávamos de outros entrevistados, ou em conversas informais, versões novas ou mais completas sobre alguns fatos e situações mais difíceis, enfrentadas por certos programas. Supomos que não haviam sido narradas ou teriam sido muito pouco exploradas, por razões pessoais, mas, talvez, como o entrevistado H nos tenha dito: “eu acho que tem a fantasia dentro da universidade, que o professor de pós-graduação é a elite. Mais inteligente ou mais capaz (...)”.

Esse comentário talvez reflita embaraços que alguns entrevistados – não todos - podem ter tido em relação às suas próprias dificuldades para produzir mais ou cumprir metas, ou ainda sobre a relação com os colegas em momentos de pressão sobre os programas, ou ainda, em falar sobre isso. O próprio sistema de avaliação das pós-graduações supõe um profissional apto a responder a demandas crescentes de trabalho: se ele ocupa esse lugar na elite, porque não seria capaz?

6.2.1. *O ingresso na vida acadêmica*

As entrevistas foram iniciadas com um pedido para que os participantes contassem sobre como se deu o ingresso na vida acadêmica, como docentes de graduações e pós-graduações em Psicologia. Partir da história profissional de cada entrevistado nos possibilitou conhecer as transformações nas formas e nas regras vigentes ao longo das últimas décadas para a admissão de docentes em cursos de nível superior. Observamos nas narrativas que essas mudanças foram tratadas com algumas semelhanças por pessoas de faixas etárias e tempos de experiência acadêmica próximos. Também foi possível verificar nas entrevistas as normas vigentes em diferentes momentos.

As entrevistas revelaram que para os que possuem mais tempo de vida profissional acadêmica, os professores D, E, A e B, os primeiros passos na docência foram dados em cursos de graduação, extensão ou especialização; no magistério em escolas de ensino básico e com monitoria nas universidades. Já para os que ingressaram mais recentemente na carreira docente, os entrevistados I e G, o caminho mais comum foi o da busca de titulações em mestrados e doutorados, e da manutenção de certa produtividade que conta como uma importante pontuação nos concursos que tem sido as portas de entrada para instituições públicas e privadas de graduação.

Os critérios para admissão na carreira acadêmica seguem variando desde a década de 1990 até o momento atual. Com as mudanças políticas na década de 1990, conforme tratadas no primeiro capítulo, o sistema de ensino universitário sofreu algumas reformas com o intuito de aumentar sua eficiência e produtividade com base na visão, por parte das autoridades governamentais, da universidade como um agente necessário ao desenvolvimento do país e ao seu processo de integração à dinâmica política e econômica internacional.

As reformas na universidade brasileira se refletiram nos modos e normas para admissão dos docentes. As universidades absorveram critérios antes vigentes apenas em mercados de trabalho competitivos, bem diversos dos ambientes acadêmicos. Aos poucos, ou em cerca de duas ou três décadas, a produtividade passou a ser considerada como um das referências mais importantes para avaliação dos docentes em processos seletivos e em concursos públicos. Essas observações são apresentadas a seguir, com base nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

6.2.1.1. Década de 1980 e início da década de 1990: sem exigências de titulações

Alguns dos entrevistados que ingressaram ainda nas décadas de 1970 e 1980 como docentes de graduação nos contam que na época o mestrado não era uma exigência para serem admitidos, embora alguns já estivessem cursando pós-graduações.

Em fins da década de 1970 entro como docente da universidade. Eu não tinha defendido o mestrado e entro como se fosse um auxiliar de ensino, um cargo que antes existia, mas hoje não existe mais. Eu já tinha sido instrutora voluntária, que existia na época, e depois prestei o exame e entrei como auxiliar de ensino e aí a carreira acadêmica já se iniciava, mesmo antes de defender o mestrado. Como instrutora eu ajudava os professores em diferentes disciplinas. O concurso, uma seleção para auxiliar de ensino, já pertencia ao início do quadro da carreira acadêmica. Era o primeiro passo para a vida acadêmica (ENTREVISTADA E).

Então, logo que eu me formei procurei ingressar no mestrado, o caminho era esse, de continuar minha formação (ENTREVISTADO B).

Mesmo sem ser uma exigência aparentemente presente nas seleções até a década de 1980, já existia uma preocupação e alguma orientação para que os docentes fossem realizando pós-graduações. Apesar dos entrevistados não terem se referido a nenhuma política específica nesse sentido, sabemos que nesse período houve um crescimento na oferta de cursos de pós-graduação e do número de mestrandos e doutorandos.

Os meus professores começaram a fazer doutorado, porque não existia essa exigência. Já se instalava uma demanda pelo doutorado para que a universidade se consolidasse e a pós-graduação se instalasse (ENTREVISTADA E).

Mas ainda no início da década de 1990, em boa parte das universidades, não era exigida a titulação de mestre ou doutor para o ingresso como docente em cursos de graduação.

[...] entrei [...] e na época eu estava fazendo o mestrado ainda (ENTREVISTADA D).

Eu entrei na universidade em 1991, tinha acabado de terminar a graduação, tinha dois anos. Entrei como professor auxiliar, não tinha nem mestrado nem doutorado (ENTREVISTADO C).

Os critérios para seleção de docentes de nível superior também variavam entre as instituições públicas e privadas. Em fins da década de 1990 e início dos anos 2000, algumas instituições privadas ainda faziam a contratação de docentes por meio de indicações, além de provas didáticas.

Meu ingresso começa [...] numa universidade particular, e era uma indicação [...]. Eu entrei para um curso para o qual eu nem tinha formação, para a cadeira de psicologia, na graduação [...]. Eu já estava terminando o mestrado (ENTREVISTADA F).

Notamos que o caminho para a vida profissional acadêmica passou, em muitos casos, por universidades ou cursos de especializações/extensões privados. Três dos entrevistados que iniciaram a docência nas décadas de 1970 e de 1980, começaram a carreira em cursos de graduação e extensão em instituições privadas.

Eu fui durante muitos e muitos anos professora de universidade privada, que é uma situação um pouco diferente [...] (ENTREVISTADA A).

Na medida em que eu fui fazendo o mestrado fui buscando alguma coisa na área de docência, primeiro em cursos de extensão, em algumas instituições (ENTREVISTADO B).

Esses percursos foram mais comuns entre os profissionais que estão nas faixas etárias de 46/60 anos e 61/75 anos. Para alguns desses grupos, as carreiras foram se desenhando a partir da experiência e não necessariamente em função de uma formação que incluísse as titulações de mestre ou doutor.

Eu comecei a dar aula com 26 anos e eu comecei a dar num curso de formação (ENTREVISTADA H).

Entrei como professor auxiliar, não tinha nem mestrado nem doutorado [...] e quando eu entrei, eu trabalhava muito com extensão [...] tinha acabado de terminar a graduação tinha dois anos (ENTREVISTADO C).

Conforme nos narrou ainda a entrevistada A, a titulação foi contingencial para os professores que ainda não a tinham: uma regra que parece ter começado a vigorar com mais rigor especialmente em instituições públicas durante a década de 1990. As titulações aparecem em algumas narrativas como um caminho recomendado como necessário para permanência na carreira, mas não escolhido ou desejado.

Eu queria ser mestre ou ser doutor? Eu nunca quis isso. Mas eu tive que fazer. Isso nunca tinha sido pensado antes de eu entrar para a [...] (instituição pública), e eu já tinha 18 anos de docência, isso nunca me interessou. Isso não é uma questão de interessar ou não, ou você faz isso ou você vai falecer dentro da universidade [...] porque dentro da universidade pública eu não tinha como sobreviver sem isso. Então foi tudo muito contingencial (ENTREVISTADA A).

Eu fiz o mestrado super-rápido, em dois anos, (década de 1990). Nem era exigência isso, mas porque eu sabia que ia ter concursos [...]. Então o meu coordenador me chamou um dia [...] e ele decidiu que eu devia passar num concurso. Aí eu fiz um mestrado rápido (ENTREVISTADA H).

Mas na década de 1990, um percentual ainda modesto de professores portavam títulos de mestres e doutores. Segundo estudos sobre o ensino superior no Brasil, realizados pelo sociólogo Carlos Benedito Martins (MARTINS, 2000), a titulação de mestres em 1998 chegava a apenas 27% do corpo docente das universidades nacionais.

Com a intenção de qualificar o ensino e a pesquisa nas universidades, a partir da década de 90, intensificam-se as funções avaliativas do Estado sobre o desempenho dos cursos e dos docentes. É nesse momento, também, que ocorre uma expansão significativa do

ensino superior privado e das matrículas de novos alunos, ampliando o mercado de trabalho docente universitário.

Nesse período, as universidades públicas já eram almeçadas e consideradas locais privilegiados de trabalho pelos professores de instituições privadas, que trabalham regulamentados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que classifica o professor universitário como horista, um trabalhador que recebe salário segundo as horas trabalhadas, consideradas nas instituições privadas como as horas em sala de aula.

Mas universidades privadas surgiram nas entrevistas como um caminho profissional inicial, para quase todos os entrevistados.

Do mestrado fui direto para o doutorado. Aí comecei a dar aula numa universidade particular. Passei três anos, do finzinho do doutorado e aí fui catar os concursos (ENTREVISTADO I).

Meu ingresso começa com o curso de [...], numa universidade particular (ENTREVISTADA F).

[...] logo depois que acabei o mestrado, dois meses, eu comecei a dar aula. Uns meses depois eu passei para um concurso (instituição pública), e no mesmo período, eu passei para (privada) (ENTREVISTADO G).

E depois que eu fiz a formação (instituição privada), eles me chamaram para dar aula lá (ENTREVISTADA H).

(Por quinze anos) eu fui professora da [...] (universidade privada). Logo que eu me formei (ENTREVISTADA A).

Mas aí depois eu fui para (instituição privada) e assumir como professora de Psicologia (ENTREVISTADA D).

[...] eu ingressei nesta instituição (privada) dava cursos de extensão, depois entrei no (instituição privada) nos cursos regulares, depois cheguei a dar aulas na (instituição privada) (ENTREVISTADO B).

As universidades públicas eram e prosseguem sendo vistas cada vez mais como ambientes mais favoráveis ao trabalho acadêmico, pela possibilidade que oferecem ao professor de poder dedicar o tempo de trabalho contratual a outras atividades além da sala de aula, como a pesquisa, produção e participação em eventos, projetos com alunos, escrita de artigos - o que significa melhores condições de trabalho.

[...] para instituições públicas, que era meu objetivo para ter uma carreira mais tranquila, para ter uma qualidade de trabalho melhor, não precisar trabalhar tanto, para poder ter um espaço de pesquisa [...] (ENTREVISTADO B).

Apareceu uma possibilidade de ser substituto. Eu fiquei um ano, abriram concurso e eu passei. Foi o momento mais maravilhoso da minha vida. Imagina alguém que havia dado aulas tanto tempo numa universidade privada e gostava, achou que isso aqui era o paraíso. Porque os alunos da universidade pública são muito mais interessantes, porque a gente fez muita amizade (ENTREVISTADA A).

No entanto, os concursos para ingresso nas universidades públicas foram se tornando objetivos cada vez mais difíceis de serem alcançados a partir da década de 1990, com raras seleções ou concursos baseados em provas, títulos e produtividade. Mas, o interesse dos docentes aumentava cada vez mais pelo trabalho em ambientes públicos de ensino superior.

Entre a minha entrada como professora de ensino superior e a minha entrada na federal se passaram quase 15 anos. Porque eu nunca tive esse objetivo de ser professora de uma instituição federal. Eu queria ser professora e eu sempre imaginei que seria uma entrada muito difícil por concurso. E, geralmente, concurso que é uma vaga (ENTREVISTADA F).

6.2.1.2. Competitividade, titulação e produtividade: esforço crescente para conseguir um lugar no mercado acadêmico

As dificuldades de ingresso na carreira acadêmica vêm aumentando nos últimos anos. O peso das avaliações governamentais sobre as graduações e pós-graduações se fez presente nas seleções e concursos por meio de pontuações para as titulações e produtividade dos candidatos, além das provas e valorização da experiência docente.

Nesse cenário, as instituições privadas, que constituem um mercado de trabalho com grande crescimento nas últimas décadas, surgem como uma etapa bastante comum entre professores de graduação, enquanto não é possível conquistar uma vaga em uma instituição pública.

Eu fui fazer o mestrado porque me interessei pela pesquisa mesmo. Eu falei assim: mestrado é o caminho natural. Acabei o mestrado. Já tenho o mestrado, já posso virar docente e aí comecei a correr atrás. Esse período de 2002 era um período ainda bom e as universidades particulares tinham crescido assustadoramente e as universidades públicas ainda estavam naquele limbo do que fazer de concurso, porque não tinham dinheiro, então eu consegui entrar em algumas seleções, mas era tudo professor substituto, porque não tinha vaga para efetivo, mas para substituto tinha por causa das licenças. Então fiquei dando aula até que um determinado momento, que foi em 2005, que foi quando começaram os concursos a aparecer com certa frequência. Aí eu falei: tá na hora de fazer o doutorado, porque se eu quiser entrar para a universidade pública só com o doutorado (ENTREVISTADO I).

E observamos que o aumento das dificuldades para essa conquista levou alguns a desenvolverem quase uma carreira como “concurseiros”, com preparações ininterruptas para

realização desse objetivo e de participação em diversos concursos. Nesse grupo, estão especialmente os entrevistados que possuem entre 35 e 45 anos de idade e no máximo vinte anos de atuação em cursos de graduações.

Atualmente os concursos para docência em graduações vêm valorizando critérios como a quantidade e qualidade das publicações, além da exigência do título de doutor, especialmente em algumas áreas, como a Psicologia. Nas seleções, processos simplificados para contratação de professor substituto em instituições públicas, geralmente é exigido o título de mestre, porém, em função da competição acirrada pelas poucas vagas, os mestres concorrem com doutores, que tem maiores chances por pontuarem mais em titulações e, geralmente, em publicações. O mesmo formato de seleção vem sendo adotado também pelas instituições privadas de ensino nos últimos anos.

“Eu entrei efetivo, professor concursado em 2010, mas minha primeira entrada foi como professor substituto em 2002. Fiquei 2002 e 2004 como substituto, lá em [...] (instituição pública), para dar [...] (disciplina) Foi muito engraçado. Porque minha área é outra [...] (área de conhecimento). Foi até 2004. E aí em 2004 eu fui para a [...] (outra instituição pública). Na verdade fiquei assim por vários anos até passar em 2010. Até o segundo governo do Lula, você não tinha concursos periódicos, os concursos eram muito espaçados, pingados” (ENTREVISTADO G).

As dificuldades cada vez maiores para ingresso na carreira docente, principalmente em universidades públicas, levam muitos a se candidatarem a vagas para disciplinas que não fazem parte dos seus universos de estudo. Aceitar essas disciplinas se apresenta como uma das formas de ingresso possível, relatada também pelo entrevistado F, que iniciou a docência em outro curso, embora com formação em Psicologia.

Eu entrei para um curso para o qual eu nem tinha formação, para a cadeira de psicologia, na graduação [...]. Eu já estava terminando o mestrado. Então eu começo no ensino superior numa temática que não era a minha temática de estudo, inclusive bem distante daquilo que eu estava estudando, da minha formação em pós-graduação (ENTREVISTADA F).

Para o entrevistado G foi um percurso de oito anos como professor em instituições privadas e como substituto em instituições públicas, até conseguir por concurso o ingresso como docente em uma instituição de ensino superior pública,

Na verdade eu dei aula em quase todas as universidades públicas do [...] (estado) que na época tinham psicologia. E fiquei nisso até passar para efetivo, porque quando eu acabei o doutorado, falei: vou fazer concurso. Eu não fazia concurso até porque não abria (vaga) para (quem possuía apenas) mestrado (ENTREVISTADO G).

Da forma similar, o entrevistado B permaneceu por três anos em instituições privadas de ensino superior até conseguir passar em um concurso para uma instituição pública, assim como a entrevistada F, que trabalhou por quatorze anos em universidades privadas, inclusive coordenando programas de pós-graduação *stricto sensu*. No seu depoimento, observamos o valor da docência em uma universidade pública. Ao ser aprovado em um concurso público, a entrevistada F foi admitida na instituição no primeiro nível da carreira, apesar do tempo de carreira.

[...] eu tinha ideia de que era talvez as últimas chances que eu teria de fazer os concursos e entrar para a universidade pública, não pela minha idade, mas também com relação às políticas que estavam sendo implementadas, que há um movimento, que não é nosso, que é mundial, de desmonte da coisa pública. Então eu entendi que era ali que eu tinha que fazer essa opção (ENTREVISTADA F).

6.2.1.3. *A passagem para a pós-graduação*

Todos os entrevistados já trabalhavam como docentes de graduação quando passaram a atuar também em programas de pós-graduações. Essa passagem é descrita de forma variada. Dois entrevistados nos deram ideia de uma evolução, como resultado de um amadurecimento da atuação e do compromisso acadêmico com as instituições. O entrevistado B começou a atuar na pós-graduação participando do grupo que criou e implantou o programa.

[...] desejo de crescer academicamente, profissionalmente, acho que foi um amadurecimento [...], enfim, não tive nenhum estranhamento, pra mim foi uma coisa que estava na hora, uma continuidade, (o programa) tinha que atender aos critérios das agências pra isso acontecer, tinha que sentar e pensar nesses dois sentidos, pensar no sentido de um projeto que se adequasse às nossas competências e aspirações e pensar também no sentido de atender a essas demandas das agências que permitem, que dão as condições de possibilidade objetiva [...] a Pós-graduação é interessante, permite um aprofundamento, uma relação por um tempo maior que a iniciação científica, um aluno mais maduro (ENTREVISTADO B).

A entrevistada D, ao voltar de um doutorado no exterior, foi admitida em um concurso para uma instituição federal, como docente de graduação e de pós-graduação: “Direto para a pós. Então eu atuava na pós e na graduação”. Para a entrevistada E, foi um crescimento gradativo da graduação à pós-graduação como docente, enquanto realizava o mestrado e o doutorado.

[...] Eu defendo meu mestrado e aí eu já começo a ser responsável por uma disciplina de graduação [...]. Após o mestrado eu entro no doutorado (como aluna) e

só começo a ser professora de pós quando defendo meu doutorado. E aí eu começo a dar aulas de pós-graduação (ENTREVISTADA E).

Para alguns entrevistados o ingresso nas pós-graduações se deu em função de convites de programas que precisavam completar seus quadros com docentes doutores, como aconteceu com os professores C e H, que iniciaram suas atividades nos cursos logo após o término dos doutorados, ambos há mais de quinze anos, quando as exigências de produtividade ainda eram menores do que as atuais.

[...] o coordenador de programa na época procurou a gente (em detrimento de outro grupo de professores de graduação ligados a uma vertente teórica específica). Foi desse jeito – porque a gente não acredita que eles sejam capazes de incorporar as exigências de prazos [...]. Até porque a CAPES também exigia a criação de um corpo docente (ENTREVISTADO C).

[...] quando terminei o doutorado a (instituição) queria a pós-graduação e precisava de [...] doutores e eu fui [...] (completou o número necessário exigido pela Capes) e o reitor assinou o ato (para dar aula no mestrado). Então eu nem decidi na verdade ir para o mestrado. Eu precisava (ENTREVISTADA H).

A entrevistada F passou a integrar o corpo da pós-graduação por já possuir uma produção compatível com as expectativas de produtividade do grupo, já atendendo a critérios mais recentes de produtividade. Como apresentado no item anterior, a entrevistada F ingressou na instituição pública após uma carreira de quatorze anos em graduações e pós-graduações em universidades privadas.

Então entrei aqui como professora da graduação, como é sempre, você faz um concurso para um departamento. Para ser credenciado na pós você tem que pedir o credenciamento e aí tem os critérios das pós-graduações, produção. Então quando eu entrei, eu levei pouco tempo para ser credenciada porque eu já tinha vida como pesquisadora, já tinha produção. Quando a pessoa entra, ela se torna pesquisador dentro da universidade. Eu me tornei dentro da universidade, só que não dentro dessa aqui. Nas universidades particulares nas quais eu passei. Então quando eu cheguei aqui eu já tinha orientado mais de vinte dissertações de mestrado, eu tinha publicação, por isso eu pude pedir o credenciamento de forma tão rápida [...]. Eu entrei como colaboradora, porque todos que entram, entram como colaboradores, mas eu menos de um ano pedi para ir para professora permanente. E fui aceita (ENTREVISTADA F).

Em seu depoimento, o entrevistado G, o que entrou mais recentemente na pós-graduação, nos contou que tentou abrir um programa de mestrado na instituição pública na qual é docente, mas sem conseguir resultados: “a gente tem um problema grave de infraestrutura e de funcionários – a gente não tem funcionários necessários para fazer uma secretaria de pós, a gente não tem sala para fazer uma pós”. Um antigo orientador, sabendo do

seu interesse, fez um convite para que tentasse ingressar como professor convidado nessa outra universidade.

[...] eu entrei no que eles chamam de fila. É como eles já tinham conseguido um número de colaboradores que eles precisavam, quer dizer, já tinha lá quase uma fila de espera [...]. E foi assim que eu entrei na verdade. Eu comecei dando uma disciplina junto com esse professor. E estou nesse processo de ser efetivado na pós [...] tem gente que estava na minha frente, que produzia mais, que tinha mais orientandos (ENTREVISTADO G).

Sobre a tentativa de estruturar a pós-graduação, o entrevistado G nos contou que uma das dificuldades seria a seleção de professores que tivessem já uma produtividade que pudesse garantir o pedido de abertura do programa.

[...] o que chegou a gerar um certo atrito era que a galera teria que fazer uma seleção de quais seriam os professores que iam participar dessa pós-graduação por conta da produtividade. Vamos ver quem está produzindo, quem está fazendo o quê. Você não tá orientando monografia, você não tem pesquisa, não tem bolsista do CNPq. Então teve essa discussão, acabou gerando um certo atrito (ENTREVISTADO G).

A passagem para a pós-graduação significa uma possibilidade de crescimento profissional, mas, em contrapartida, exige dos docentes uma disponibilidade muito maior, e os coloca sob um tipo de pressão diferente da que ocorre nos cursos de graduação: “A entrada na pós-graduação cai como se fosse uma bigorna na sua cabeça, sobretudo para quem vem de uma formação onde isso não era, nunca foi cobrado. (ENTREVISTADO I).

As cobranças, que para os que já estavam nas pós-graduações desde as últimas décadas do século XX, significaram na transformação da realidade de trabalho, mas para os que ingressaram na docência universitária nos últimos anos, a produtividade já parece ser entendida como um compromisso, e, mesmo pesado, é justificado e aceito.

Podemos afirmar que a docência foi uma escolha para os entrevistados. De formas diversas todos enfrentaram algum tipo de processo para o ingresso nas universidades. Até final da década de 1990 as exigências eram variadas e a partir do início do século XXI observamos a presença de exigências comuns a todas as instituições públicas e privadas, especialmente titulação e produtividade. As dificuldades para o ingresso na carreira docente cresceram apesar da expansão do ensino universitário público e privado: são poucas vagas disponíveis e cada vez maiores as exigências feitas aos candidatos.

6.3.2. A docência movida por afetos e ideais

Nas entrevistas, nosso pedido foi o de que nos contassem sobre como se deu o ingresso na vida acadêmica. Durante esses relatos muitos se referiram a uma relação com a docência em função de interesses pelo ambiente acadêmico em si, pela pesquisa e pela possibilidade de uma vida profissional que envolvesse o debate de ideias. Como a entrevistada A nos disse, Psicologia é uma área que possibilita diferentes atuações profissionais, tais como a clínica ou a organizacional, por exemplo. Dessa forma, pode-se supor que os psicólogos que estão na carreira acadêmica de alguma forma, possuem afinidade com o ensino, o trabalho com os alunos, a pesquisa. E nós verificamos que o ingresso na carreira acadêmica para todos os entrevistados foi intencional.

“Bom, desde a época da graduação que começou a surgir esse desejo de trabalhar na academia [...]. Então logo que eu me formei procurei ingressar no mestrado. O caminho era esse, de continuar minha formação [...]. Na medida em que eu fui fazendo o mestrado fui buscando alguma coisa na área de docência, primeiro em cursos de extensão em algumas instituições” (ENTREVISTADO B).

“[...] foi uma escolha mesmo, foi um pertencimento progressivo, uma reflexão sobre o lugar da universidade no Brasil, as transformações que no início da década de 70 existiam, uma reflexão sobre o início da pós-graduação, o reconhecimento da psicologia como profissão, foi um momento em que se implicava numa reflexão permanente sobre o que é a psicologia” (ENTREVISTADA E).

“Eu fui fazer o mestrado porque me interessei pela pesquisa mesmo. Eu falei assim: mestrado é o caminho natural” (ENTREVISTADO G).

“[...] tinha isso de ser um ambiente que eu gostava, com pessoas que eu gostava, com pessoas que acabam me servindo como modelo até hoje” (ENTREVISTADO D).

Foi possível perceber nas narrativas algumas diferenças que podemos considerar como geracionais. Entre os docentes de maior faixa etária e mais tempo de academia, notamos uma visão mais crítica em relação às transformações ocorridas nos últimos anos, e uma certa decepção com os rumos dessas mudanças.

Entre os que possuem entre 15 e 25 anos de vida acadêmica, percebemos que há um reconhecimento de aspectos positivos nas mudanças que vem ocorrendo em relação ao trabalho nas universidades, mas a visão crítica também é comum, e suas falas incluíram tanto questionamentos sobre novos caminhos, quanto as resistências aos ideais considerados estranhos a esse universo. Os entrevistados mais jovens possuem uma percepção diferente dos outros participantes sobre o que vem ocorrendo com a universidade contemporaneamente.

Entendem que a cobrança por produtividade está posta e, dessa forma, a questão que se colocaria seria como lidar de forma construtiva com essa realidade, em um momento de instabilidade e incertezas.

A partir da visão dos afetos e dos ideais que ligam os docentes ao trabalho, analisamos as questões que se mostraram mais presentes nas suas falas.

6.3.2.1. Da satisfação ao desencanto

A satisfação no trabalho, na visão de Dejours (2007), resulta da liberdade com que o sujeito consegue converter sua inteligência, sua afetividade, sua capacidade de interagir com os outros e com as normas nos ambientes laborais, em produtos que sejam desejados e que tenham seu valor reconhecido socialmente.

Uma das questões que nos chamou a atenção nas entrevistas foi que atualmente nem sempre o que é reconhecido institucionalmente como um produto de valor é o que produz satisfação para o trabalhador. Pelo contrário, a produção que assegura uma boa avaliação e possibilidades de crescimento profissional é realizada sob pressão e muitas vezes com qualidades e finalidades questionáveis.

Sobre a satisfação com o trabalho, a entrevistada E, um dos professores que possui mais tempo de vida profissional acadêmica, resumiu: “Eu tive muitas alegrias na vida profissional”. O envolvimento com os debates políticos sobre questões relacionadas à Psicologia e à universidade coloriu o início de sua carreira.

Mas, a satisfação foi cedendo lugar nos últimos anos a um descontentamento com os rumos que têm sido dados à universidade.

Há um desmonte, um desinvestimento e isso é muito triste de ver [...]. Não se pensa mais na universidade como um caminho em termos de Brasil, de nação, de crescimento nacional, essas coisas todas - a universidade teve sempre uma função muito importante. Hoje ela está desmontada. Você não pode mais atribuir à universidade a função que ela originalmente tinha para o país. Isso é muito triste (ENTREVISTADA E).

Em sua visão, estão sendo perdidos importantes referenciais que caracterizavam o ambiente universitário como o debate livre, a colaboração espontânea entre colegas.

Conversando com pessoas da minha geração que têm ouvido a mesma coisa, que as pessoas estão interessadas em fazer pontos. Então eu não posso perder tempo em um bate papo tranquilo e desinteressado. Eu tenho que fazer alguma coisa que possa gerar efeito. Acho que isso muda a compreensão do que é a universidade, do lugar que uma universidade ocupa em um país, para o que se fundou uma universidade, se

não é para ela cumprir a função de refletir sobre os problemas da nação e da sociedade, ela vai perdendo essa função, ela vira muito mais técnica e menos cumprindo a missão para a qual ela foi fundada (ENTREVISTADA E).

Contrapondo-se ao ambiente que encontrou no início da carreira acadêmica, de estímulo à reflexão, a entrevistada E percebe atualmente um cenário pouco propício ao pensamento crítico, que se reflete na falta de apoio às ciências humanas.

A gente vê o movimento de restrição nas ciências humanas e de ampliação nas de tecnologia. Eu vejo que as áreas de tecnologia são mais contempladas e o pensamento livre, crítico fica restrito, inclusive nem é muito aconselhável. Se a gente pensar em termos desses novos movimentos da sociedade, cada momento maior restrição ao pensamento livre, e estar comprometido com uma ideia de verdade, isso eu acho que a gente vai perdendo nas ciências humanas. Mas ainda tem bolsões de reflexão, mas eu acho que eles são muito atacados (ENTREVISTADA E).

Em meio às mudanças que vêm ocorrendo, outra perda apontada foi a do valor da docência. No relato da entrevistada A, uma das que possui mais tempo na profissão, a satisfação, que foi associada em grande parte ao contato com os alunos em sala de aula, foi tratada como parte do passado: “o magistério, é uma coisa que eu *adorava*”. A sala de aula, segundo a professora, foi perdendo lugar enquanto atividade de valor para pontuar os profissionais, e contar positivamente para o acesso às verbas. Para algumas agências de fomento, ministrar disciplinas não conta pontos, o que leva os professores a investirem mais em orientações e na escrita de artigos.

Aonde que docência conta alguma coisa? A docência é uma cobrança ao professor. Você tem que dar tantas horas/aula. Mas isso não te qualifica em nada. É um castigo a docência [...]. Porque ninguém está dando a menor pelota por isso [...]. Se não deu aula nenhuma, isso nada te prejudicará. Antigamente tinha. Desde lá do começo, que tinha bastante, foi decaindo até não ter mais (ENTREVISTADA A).

O aumento dos controles governamentais sobre as universidades, o crescimento do número de titulados e a redução dos financiamentos, vem comprometendo a liberdade de atuação dos professores. Essa é uma das marcas do desencanto, resultado de perdas que os docentes, que eram ativos nas universidades nas décadas de 1970, 1980 e 1990, como os entrevistados citados acima, amargam em relação ao momento acadêmico atual.

Na fala da entrevistada D também percebemos uma degradação na relação afetiva, que parece ter ocorrido em função de não se sentir reconhecido em seus esforços pela melhoria na qualificação do programa no qual trabalhou e pelos obstáculos ao diálogo com a CAPES.

Na evolução de sua narrativa, surgiu inicialmente o entusiasmo ligado ao início da docência, “eu voltei do doutorado muito entusiasmada”, a dedicação, “eu passei doze anos dedicada a (Instituição pública), inteiramente dedicada (...) eu me dei muito para os alunos”.

Porém, ao longo da sua exposição, foi surgindo a decepção, pois a dedicação não se mostrou suficiente para atender de forma satisfatória às agências governamentais, especialmente no período no qual foi coordenadora de um programa de pós-graduação: “Eu brigava muito com a CAPES porque eu sempre achei injusto determinados critérios e acho que a gente aceita demais as coisas que são impostas”.

Suas críticas se dirigiram em grande parte às regras de funcionamento e critérios de avaliação dos programas de pós-graduação, que ao privilegiarem algumas áreas de conhecimento, prejudicaram o desenvolvimento das demais, entre elas a do programa no qual atuava.

[...] tinha muita frustração com essa parte de ver as coisas com a CAPES. Na época que eu estava terminando o meu mandato na coordenação e a gente foi mais uma vez mal avaliado. Naquela vez eu esperava realmente que a gente tivesse chegado a uma nota maior, porque a gente apresentou uma série de coisas para isso. A minha preocupação passou a ser com os critérios usados. Critérios bastante quantitativos e das ciências exatas principalmente e das ciências biológicas. Mas em ciências humanas, o tipo de produção e os veículos que escoam essa produção são bem diferenciados, pelo menos eram nessa época. Mas eu acho que ainda continuam. Então você tem mil revistas nacionais e estrangeiras voltadas para essa área de biologia, de medicina e tal. Agora muda para o lado de cá. Eu faço uma pesquisa de campo, e levo um ano fazendo uma pesquisa [...] e isso gera um tanto de coisas que você trabalha, você vai transcrever a entrevista, você vai criar categorias de análise. Então você tem um trabalho em cima disso e aí, ainda por cima, você vai escrever um artigo (ENTREVISTADA D).

Em grande parte as frustrações da professora D estavam relacionadas às dificuldades em estabelecer um diálogo frutífero com a CAPES. Aparentemente por desinteresse dos responsáveis em colocar certas questões em discussão, sua luta pareceu ser em vão.

Tem uma ideologia por trás dessa história toda que não está sendo questionada e como eu aprendi, a gente deve estar questionando o instituído sempre, é um exercício contínuo de questionamento, mas uma frustração contínua de ver que as coisas não mudam muito[...]. Eu fiquei muito decepcionada e teve vários momentos que eu via que eu estava nadando contra a corrente ali dentro mesmo (ENTREVISTADA D).

Essa luta produziu, além da decepção na entrevistada D, o sentimento de impotência diante do que seria, no seu entendimento, barreiras impostas pelas relações de poder estabelecidas nos órgãos reguladores das pós-graduações.

Eu fiquei realmente assim muito decepcionada porque aí tem várias coisas envolvidas, questões de poder fortemente estabelecidas dentro da CAPES e dentro do CNPq, definindo como é que essas regras podem acontecer. [...] acabei saindo (por aposentadoria). Sinto muita falta [...] é um exercício contínuo de questionamento, mas uma frustração contínua de ver que as coisas não mudam muito [...].

As relações de poder se estabelecem em função da capacidade do ator ou do grupo de impor sua visão de mundo, se colocando como expert, e conseguindo legitimar seu ponto de vista como absoluto e universal (GAULEJAC, 2007). No caso da CAPES, um ponto de vista que desfavorece as formas de produção de conhecimento comuns na Psicologia, e que estimula uma produção utilitarista, ao premiar resultados por meio de avaliações quantitativas: “Mas alguém decidiu que o critério é esse, e é um critério muito americano de produção, porque é por uma lógica bastante quantitativa” (ENTREVISTADA D).

A crítica se dirigiu também ao comportamento dos membros das instituições citadas, pela incongruência entre o que pregam em seus trabalhos acadêmicos e suas práticas de manutenção do instituído, não aprofundando os diálogos necessários: “Eu acho vergonhoso isso no meio acadêmico porque me incomoda profundamente quando a gente estuda coisas e a gente não pratica essas coisas” (ENTREVISTADA D), o que fez crescer suas frustrações.

Dificuldades e frustrações similares que foram se revelando ao longo de outras entrevistas, levaram alguns docentes com mais tempo de academia e maior faixa etária a pensar em aposentar-se, afastar-se da pós-graduação, como a participante A, que está pensando em se desligar do universo acadêmico.

Estou aguardando os orientandos defenderem para terminar [...]. Eu dou disciplina porque tenho que dar. Eu me decepcionei com essa pós-graduação. Tenho um amigo que diz sempre assim: não sei por que você se surpreende. Talvez não devesse me surpreender mais, mas eu acho que já foi um pouco melhor, acho que já foi um pouco mais refletido, que as discussões já tiveram um caráter mais ético, mais político. Eu sempre me achei um boa professora. Eu estou sentindo que tem algo que não está indo muito bem, porque eu estou desanimado. Sem ânimo, coisa que é difícil.

Logo após sua fala sobre o desânimo, a docente A recordou a história de um professor a quem foi pedido que se retirasse da pós-graduação, por sua baixa produtividade, e comentou que talvez fosse realmente hora dele sair: “um cara de uma importância (fala devagar frisando a palavra importância) dentro da pós-graduação, (ter que sair) porque não publicou duas ou três merrecas?”.

A entrevistada relacionou a saída do professor a sua própria hora de ir embora. Ser considerado improdutivo, para os parâmetros do programa, por não ter publicado algumas

“merrecas” tem o tom de uma denúncia, do não reconhecimento da contribuição profissional daquele professor pelo seu grupo de trabalho, da mesma forma que a falta de eco para suas questões entre os colegas. É dessa forma que as lutas parecem ter perdido o sentido para o docente.

Conforme argumenta Dejours (2010), ser julgado pelos colegas é muito duro. O não reconhecimento envolve sempre um julgamento, que no caso do professor, foi um julgamento realizado pelos integrantes do programa, que estavam identificados ou tentando fazer valer os critérios institucionais. Fragiliza as relações entre os membros do grupo, gerando tensão, desconfiança e competição.

Eu acho que está chegando assim ao ápice de algumas coisas [...]. Agora, a partir de quando eu comecei a me sentir meio desanimado? Acho que a partir do ano passado ou desse ano (2014/5). Talvez tenha muito a ver com essa questão das lutas serem sempre as mesmas. Eu não aguento mais. Eu sou uma pessoa que participa do movimento docente, que vai a todas as assembléias, faz greve, [...] mas eu não aguento mais lutar pela mesma coisa (ENTREVISTADA A).

Para alguns desses professores com mais tempo de academia, a graduação parece ser ainda o lugar de maior prazer, pela liberdade no exercício profissional.

Dou aula na graduação. [...] Nessa turma, eu disse: gente que maravilha! Alguém escreveu manuscrito. Há quanto tempo não via isso! E tinham outros (manuscritos), com outra cara. No início do curso todos eles fazem com aquelas folhinhas de rosto. O problema não é a folha de rosto. Evidentemente ela não me desagrada, mas é um absurdo, você não inventa nada mais diferente. Eu recebi trabalhos [...] belíssimos, que misturavam poesia com peça de teatro. Não tem alunos ótimos e criativos? Tem, lógico que tem [...]. Ontem eu fiquei animado com os trabalhos manuscritos (ENTREVISTADA A).

Diferentemente do seu relato sobre a pós-graduação.

Eu dou disciplina porque tenho que dar. Eu me decepcionei com essa pós-graduação e aí não tava querendo oferecer mais disciplina, tipo não estou querendo trazer gente para cá, para fazer disciplina achando que é bacana. Eu acho que a gente está produzindo coisa muito ruim, consumindo produção da gente mesmo [...] acho que hoje a gente corta e cola muito mais. Quando fui construir esse meu projeto (pesquisa), conversei com algumas pessoas e percebi que quem já estava desde a década de 1990 viu uma mudança muito grande e tem uma espécie de sentimento de frustração (ENTREVISTADA A).

O docente B também estava, no período no qual nos deu sua entrevista, preparando sua saída da pós-graduação, para permanecer apenas como professor de graduação.

Estou fazendo agora a última seleção, eu pretendo que seja a última seleção para minha orientação e depois eu quero ficar como colaborador com esses orientandos, [...] e aí ao final dessa orientação eu quero ficar só na graduação. Eu saio tranquilo, [...] tenho meu estudo, tenho o pessoal da graduação, tenho o pessoal da iniciação científica.

Para os docentes com mais tempo na academia, que acompanharam as muitas transformações no funcionamento da universidade e dos programas de pós-graduação, houve uma impressão de deterioração no ambiente acadêmico. As frustrações com as crescentes dificuldades relacionadas à piora nas condições de trabalho, ao crescimento das cobranças por produtividade entre outras, levaram a um desencanto com o trabalho e ao progressivo afastamento de alguns profissionais das pós-graduações.

Outro ponto que consideramos importante é o sentimento de alguns entrevistados de não terem suas questões ouvidas e reconhecidas como coletivas. Seus questionamentos parecem não fazer eco entre colegas. E como vozes isoladas não têm força suficiente para produzir mudanças. O desencanto parece ser também com a dificuldade em se fazer ouvido pelos colegas pouco dispostos a discussões que não tenham objetivos pragmáticos: “eu acho que já foi um pouco melhor, acho que já foi um pouco mais refletido, que as discussões já tiveram um caráter mais ético, mais político” (ENTREVISTADA A).

Para Clot (2010), quando não se pode discutir satisfatoriamente questões pertinentes ao trabalho, essa impossibilidade pode produzir no sujeito um sentimento de insignificância, pois ocorre uma ruptura entre os desejos e planos do trabalhador, as prescrições e as condições de trabalho, produzindo o que o autor chama de atividade vazia de significado. O trabalho se torna, então, um peso, desvitalizando o indivíduo.

É, tem um desencanto. E como diz o meu amigo, talvez eu estivesse encantado num encantamento meio mágico, sabe? Achando que a vida era bela. Talvez ela já não fosse. Talvez esteja apenas muito mais clara essa questão. Eu não sentia do mesmo jeito (ENTREVISTADA A).

E o peso pode se tornar ainda maior para o sujeito quando são poucas as suas expectativas de transformação do real. O sujeito se anestesia e age como ou um autômato, ou resiste e subverte a ordem prescrita, ou se afasta, como parece ser a intenção dos docentes A e B, com a aposentadoria.

6.3.2.2. Desvalorização e desprestígio

Dejours (2007) vê o reconhecimento como possibilidade de inserção do sujeito em uma coletividade, que media o encontro dos seus projetos individuais com os interesses da organização de trabalho. O autor considera que a organização do trabalho é resultante das interações entre os trabalhadores e a instituição. Nessas trocas, são estabelecidos objetivos e regras, que são dinâmicas, são processuais, e que exigem constantes reajustes para que seja possível dar conta de uma realidade em constante movimento.

De certa forma, esse encontro sempre envolve um confronto de objetivos, que se originam em diferentes dimensões, as subjetivas e as institucionais, e do qual emerge o poder de ação do sujeito trabalhador (Mendel, 2005). Quando a organização do trabalho não reconhece esse sujeito, compromete seu sentimento de pertencimento ao grupo, suas implicações com o ofício e com o coletivo de trabalho, como constatado em grande parte das narrativas.

A introdução de novos valores sem a abertura de espaços e tempos suficientes para reflexões e debates, produziu, entre outras consequências, a desqualificação de alguns importantes pilares acadêmicos, como a docência, cujo produto não é material, mas impacta diversos níveis no desenvolvimento cultural, científico e social. Sobre esse papel, Martins (2001) ressalta que na sociedade capitalista, na qual predominam valores objetivos de referência, o trabalho do professor não gera um produto material, mas “se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano” (p.11).

Martins (2001) sublinha no papel da docência a importância do comprometimento dos profissionais com seu exercício, que pode ser gravemente afetado tanto pelo não reconhecimento do seu valor social, quanto do valor do esforço e dedicação dos seus profissionais, resultando em “uma ruptura entre o enriquecimento do gênero e do indivíduo” (p. 54), ou seja, uma perda no sentido profissional do ser professor.

A docência é entendida como uma atividade construída a partir de habilidades, afetos e interesses dos próprios profissionais e que dependem menos de uma formação acadêmica, do que do desejo, ou do prazer individual, conforme a experiência da entrevistada A, que apontou a sua desvalorização como um debate necessário.

Acho que todo mundo que começava a dar aula é porque gostava de dar aula. Na Psicologia existe uma profissão, tem campos [...]. Especificamente na Psicologia, ser professor era meio porque gosta. Eu posso ser outra coisa, trabalhar em consultório,

em escola, empresa [...]. Depois um professor universitário não tem nenhuma formação específica. Também não adianta nada aquela licenciatura, aquela formação didática, nada disso. Você é um bom professor ou não por entusiasmo. Isso me agrada (ENTREVISTADA A).

Entre os professores com mais tempo de docência e de vida, o reconhecimento dos alunos é especialmente valorizado: “É por isso que às vezes a gente fala do aluno, porque a maioria dos professores que gostam (da sala de aula) fica por causa dos alunos. Pra mim é o reconhecimento do aluno o mais importante de todos” (ENTREVISTADA D).

A perda de valor da docência nas formas de avaliação dos programas de pós-graduação vem produzindo um redirecionamento do trabalho. Os professores que dedicam grande parte do tempo à sala de aula têm encontrado dificuldades no acesso às bolsas oferecidas pelas agências de fomento: “Nas primeiras vezes que eu concorri (agência), as disciplinas que você ministrou na graduação e na pós contavam ponto. Agora não. Elas não contam para nada. Nada” (ENTREVISTADA A).

Consequentemente, essa desvalorização pode levar os novos docentes a investirem mais em pesquisas em detrimento da sala de aula.

Você tem hoje um contingente grande de gente na universidade que não é professor, no sentido de gostar de ser. Que não quer ser professor, que só quer ser pesquisador, que não gosta de sala de aula. Eu me sinto muito mais uma professora do que um pesquisadora. Eu sempre gostei muito da sala de aula (ENTREVISTADA A).

A docência é a porta de entrada para a vida profissional acadêmica. Mas depois de admitido por uma universidade, o docente precisa agir taticamente (Certeau, 1990) para assegurar sua sobrevivência. Dessa maneira, a sala de aula, seu acesso à academia, vai passar a concorrer com as outras atividades que lhe dão maior visibilidade e qualificação perante os sistemas de controle e avaliação. Assim, a sala de aula vai perdendo espaço e valor entre os novos docentes.

A figura do professor já foi muito valorizada e já ocupou um lugar especial na vida acadêmica, como modelo e como inspiração para os alunos.

Alguns professores acabam ultrapassando o papel de professor, viram modelo de vida, que você se lembra como alguém que você admira. Então, tem essa implicação subjetiva que é bastante forte. Não foram só os acasos da vida e a necessidade que me fez cair na academia, ou não sair da academia, também tinha isso de ser um ambiente que eu gostava, com pessoas que eu gostava, com pessoas que acabam me servindo como modelo até hoje (ENTREVISTADO I).

Esse foi um lugar de prestígio que não inspira mais a mesma admiração ou o mesmo respeito que já suscitou há anos atrás, no entendimento da entrevistada F.

Tem uma garotada chegando na graduação e na pós-graduação que não se comporta como um aluno como eu fui, por exemplo. Um aluno que reconhecia a figura de um catedrático. Essa garotada não reconhece mais, e a gente tem que saber lidar com isso. [...]. Discutem qualquer questão com qualquer pessoa. Não adianta ser o fulano da psicologia, esse fulano vai ser questionado também.

A instabilidade que permeia as relações contemporâneas penetra também nos ambientes universitários. Os lugares e papéis antes bem delimitados, agora ganham novos contornos, que se redefinem dependendo das circunstâncias, o que pode ser desorientador em muitos momentos. Como nos diz Bauman, nos dias atuais nada mais é estabelecido por muito tempo e “A vida na sociedade líquido-moderna é uma versão perniciosa da dança das cadeiras” (BAUMAN, 2007b, p. 10). Perniciosa, pois estamos nesse momento em um mundo que muda de forma imprevisível e com uma rapidez maior, muitas vezes, do que a capacidade de compreensão e reação do indivíduo.

Esses professores podem estar vivendo um momento de reconfiguração no ambiente universitário, que envolve tanto as questões institucionais organizacionais e acadêmicas, quanto as relações interpessoais, com colegas e alunos – alunos que se constituem como sujeitos nesse mundo do qual nos fala Bauman, de lugares incertos. Mas a universidade é também um lugar de formação desses sujeitos, que serão os mestres e doutores orientadores das próximas gerações.

A falta de reconhecimento institucional é outro problema citado pelos entrevistados, como apontou a participante D.

A gente não tinha um reconhecimento bom não. Não tinha reconhecimento grande não. Na reitoria as coisas eram mais difíceis, porque existem setores que atraem visibilidade para a universidade e a universidade quer investir neles. Eu trabalhei com (projeto X). Tinha um galpãozinho horroroso, daqueles pedaços que cedem, porque ninguém quer [...] você vai lá, tira aquele bando de coisa empoeirado e transforma aquilo num lugar de trabalho.

A entrevistada contrapõe as condições de funcionamento que lhe foram oferecidas às de outros projetos em áreas como biologia ou engenharia, que dariam mais visibilidade à instituição.

Nunca faltaram coisas no laboratório deles. Eles gastam dinheiro. Laboratório gasta dinheiro. Engenharia gasta dinheiro. Humanas não gasta tanto dinheiro assim. Nosso trabalho está muito mais aqui (faz um gesto indicando a sua cabeça) do que no

material. E ainda assim a gente é desprivilegiado dentro da própria instituição. Eu via assim. Todo mundo da área de humanas reclamava sempre disso. A gente tinha pouco investimento, embora não gastasse muito, mas não tinha em número de bolsas, em material de pesquisa.

Esse desprestígio da Psicologia, assim como de outras disciplinas da área de ciências humanas, se reflete em dificuldades que afetam a qualidade da produção, e geram a dependência de investimentos privados dos docentes para que algumas atividades acadêmicas possam acontecer, especialmente nas instituições públicas.

Eu recebo muitos professores que eu hospedo na minha casa, porque não há recursos financeiros. Você trabalha, você propõe, você tem um objetivo e você luta para fazer, mas é um preço alto. Acho que é uma contradição as exigências da Capes de cumprimento de determinados alvos e objetivos e ao mesmo tempo de restrição financeira muito grande (ENTREVISTADA E).

Aí se você quer participar de um congresso, não tem recursos, tem que tentar concorrer nas instituições de fomento. Algumas estão quebradas. Então você está sempre tirando do seu próprio bolso (ENTREVISTADO G).

Esses investimentos de alguns docentes permitiram dar continuidade a atividades que talvez não se realizassem. Para o docente G, que tem pouco tempo de atuação na pós-graduação e para o docente E, que já viveu quase vinte e cinco dos seus mais de quarenta anos de vida acadêmica na pós-graduação, essas dificuldades refletem a desvalorização da educação universitária no país, dos seus profissionais e da Psicologia, entre outras disciplinas da área das ciências humanas.

6.3.2.3. *Intensificação e precarização do trabalho*

O desprestígio e a desvalorização dos docentes se somam à intensificação do trabalho, que vem ocorrendo nas últimas décadas, com o aumento significativo de atividades, que só se tornam exequíveis mediante a aceleração no ritmo de execução das tarefas, a seleção do que é mais importante e o alargamento da jornada de trabalho.

Você começa a ser muito demandado, você é demandado em tudo [...] então o tempo todo as pessoas estão te chamando para participar de banca, às vezes bancas em outros estados, eventos, estar nos grupos da ANPEPP (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia) você tá sempre sendo super demandado para dar palestra, escrever artigo. Então assim isso tudo é demanda (ENTREVISTADO B).

É difícil quantificar todo o trabalho dos docentes no universo acadêmico, permeado por atividades invisíveis administrativas, como a elaboração de projetos para captação de verbas, acompanhamento de processos, administração financeira e prestação de contas; planejamento e organização de cursos e eventos; participações em bancas; orientações e aulas. Trata-se de uma dimensão invisível, não reconhecida, mas presente cotidianamente (ALVAREZ, 2004). As tarefas administrativas, cada vez mais frequentes, consomem uma energia e um tempo que poderiam ser dedicados às outras atividades, como a pesquisa, ou a orientação de alunos, por exemplo. Nessa realidade, pode-se compreender a fala da entrevistada A:

[...] ontem entrou aqui um menino que foi meu aluno na graduação. Ótimo aluno, gosto muito dele. Me procurou e disse assim: “a minha orientadora de monografia me abandonou. É que eu demorei muito e ela achou, que eu não ia terminar a monografia e disse que não me orienta mais. Eu queria que você me orientasse”. Eu não entendi isso. Porque você não faz isso. Isso não se faz. Perguntei, quando é que você tem que terminar? Até março. Então não posso porque estou preparando um projeto (para uma agência de fomento), se não eu faria. Está configurada uma situação aí: o orientador que abandona o outro, porque acha que ele não vai conseguir. Ele vem te pedir. É um aluno que você gosta, você faria, me agradaria, mas não agora. Agora não posso, porque tenho que preparar meu projeto, meu relatório.

A docente precisou escolher. Nessa escolha, a autonomia foi condicionada pelo excesso de trabalho. Como não é possível dar conta de tudo, a docente A abriu mão de fazer o que achava que devia ser feito. Da mesma forma, o seu colega que abandonou o orientando possivelmente tomou essa decisão em função de outros compromissos de maior valor. O aluno, que pode ter ficado sem orientador, perdeu seu espaço para outras atividades porque aparentemente estaria fora do prazo.

As escolhas são consideradas como dramáticas pela Ergologia, pois envolvem um uso de si por si, um engajamento do sujeito com seus valores, sua bagagem pessoal, na gestão das situações de trabalho, nas quais ele vai ter que lidar com seus limites e com as normas prescritas (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007). Nas escolhas nas quais se vê confrontado, sempre há um debate de valores, e algumas possibilidades de caminhos. Mas, para sobreviver e assegurar o seu lugar de trabalho, a dramática pode envolver o abrir mão ou a adaptação de seus valores ao que o meio lhe exige.

Mas, as demandas do meio também são percebidas de outra forma, como constatamos na entrevista do docente I, que ingressou mais recentemente na universidade, e que se situa na faixa etária entre 40 e 45 anos de idade.

[...] mas tem um lado positivo nessa história da produtividade que tem que ser olhada com todos os cuidados. Não se pode julgar as coisas só por esse lado positivo, mas ele tem que entrar nas considerações. Ele realmente conseguiu colocar algumas coisas para funcionar. É claro que tem muito do que se produz, quando a gente coloca esse imperativo de produção, que é coisa vazia, por exemplo, a figura do *salame science*, uma pesquisa publicada em fatias fininhas, para poder durar bastante, para poder encher bastante. Agora tem muita gente, acho eu posso me colocar entre eles, que com isso é levado a sair do lugar, a fazer um esforço para escrever um artigo que se sustente. Tem uma coisa de colocar em trabalho que é interessante dessa cobrança. (ENTREVISTADO I)

Por um lado, os processos avaliativos e a determinação de metas de produtividade podem ter contribuído fortemente para o crescimento da produção científica. Por outro lado, o avanço da ideologia gerencialista sobre o meio acadêmico, associando suas metas a valores positivos e às aspirações individuais de progresso pessoal e profissional, podem ter induzido a um padrão de atividades crescentemente ininterruptas, que alimentam metas cada vez mais desafiadoras, produzindo uma rotina que funciona “(...) como uma lógica circular que é isso: se você está produzindo você recebe mais (verbas), se você recebe mais você está produzindo mais e a gente não consegue quebrar essa roda”, como relatou o entrevistado G, que completa:

É isso: a gente está cada vez mais pressionado. Ou seja, hoje a realidade da universidade pública é essa, que também não difere muito da particular. Eu dei aula em pública e particular. Particular a lógica é ensandecida, totalmente produtivista mesmo. A gente na pública finge que não (ri muito). Brinca que não é isso. Quando na verdade é isso. É claro que com menos pressão. Claro, por conta da tradição da universidade pública, ou seja, ser um espaço de produção livre, de livre pensamento, de não seguir o mercado. Mas essa lógica para mim é ilusória. Eu acho que na verdade a gente finge que a coisa não está acontecendo e em determinados momentos até tem polos de resistência, mas é um processo que vem acontecendo desde o início de 2000, ou final da década de 90.

O participante G também é um dos docentes mais novos em idade e tempo de academia. Embora seja um crítico do produtivismo, como mostrou na fala acima e nesta: “O que eu acho ruim é quando isso vira um mantra da pós-graduação, ou da graduação (...). Aí eu acho que a coisa fica meio comprometida”, também insiste em que outros aspectos sejam considerados: “Não acho ruim em si. Nós somos acadêmicos. O espaço da universidade é um espaço de pesquisa, além de ser um espaço de ensino e de extensão. Então eu acho que, como professor, eu tenho que ser um pesquisador. Logo, pesquisador está pesquisando, produzindo”.

Mas, reconhece que o debate sobre as demandas por produtividade entre os colegas de sua geração só atinge uma minoria: “(...) uns três ou quatro, que tem essa mesma preocupação, esse mesmo olhar, mas que também ficam meio açodados pelos compromissos. Porque é isso: eu, por exemplo, tenho um projeto de pesquisa, projeto de extensão, e ainda

dou aula. E completa: “(...) realmente não vejo as instituições de fomento tentando ter uma discussão de qual será o rumo se a gente continuar nessa direção. Acho que falta um pouco disso”.

Para alguns participantes, a área de ciências humanas tem sido cobrada de forma similar à realizada em outras áreas como biologia ou ciências exatas. O entrevistado D compara a área das ciências humanas com a da biologia, ao criticar os critérios avaliativos dos programas de pós-graduação, que não levam em conta o tempo necessário à produção e conclusão das pesquisas.

[...] experimento com os peixinhos lá da biologia e usa cinco dosagens diferentes de uma determinada substancia e depois verifica o efeito das dosagens sobre um determinado órgão do peixe. Pode fazer um experimento desses por duas semanas, três semanas, no máximo um mês. Isso eu estou falando por experiência, por acompanhar. A diferença de como você pode desenvolver isso (em relação às ciências humanas). Esse resultado de pesquisa ele permitia, às vezes, a publicação de três, quatro artigos diferentes e são artigos de duas, três páginas, porque você tem uma fundamentação teórica básica muito reduzida. Na verdade, você cita os fulanos que trabalharam com aquele peixinho antes, com aquelas dosagens. Então você pode fazer uma publicação usando 0,5 ml da substância, a outra publicação você pode usar 3 ml. Então um mesmo experimento pode render vários artigos para publicação. Como ele tem um leque de periódicos nacionais e internacionais impressionante nessa área de saber. Então tem mil revistas nacionais e estrangeiras voltadas para essa área de biologia, de medicina e tal.

Essa visão é compartilhada pelo entrevistado B:

[...] Se eu conseguir produzir dois trabalhos, dois trabalhos originais, não é ficar repetindo a mesma coisa trezentas vezes, mais produzir dois trabalhos originais, dois textos que tenha realmente alguma coisa, que esteja acrescentando alguma coisa nova, para mim é excelente. Mas é uma coisa fora da realidade, cada vez mais fora da realidade dentro dessas demandas de produção, então eu tenho a impressão de que é mesmo uma concepção de ciência B que está valendo.

A participante D, que avalia artigos para publicação, lembra que além de um tempo muito maior para o desenvolvimento de suas pesquisas, a área de ciências humanas conta com uma quantidade bem menor de espaços para publicação de artigos, ou seja, o esforço pode ser muito maior para que se alcance bons índices de produtividade pelos critérios avaliativos da CAPES.

Os periódicos me mandam até hoje e eu vejo que tem artigo que foi enviado há um ano e agora que chegou para eu avaliar. Então você vê que a lista de espera ainda está grande. Nós não temos tantos periódicos assim.

Para a entrevistada F, essa rotina se transformou num modo de vida de ser professor universitário, difícil de ser enfrentada:

Isso é adoecedor. Mas ao mesmo tempo eu não consigo sair disso, dessa lógica. Eu faço isso. Nem sei fazer diferente. Eu acho que isso merece uma intervenção – intervenção nossa. Não é uma intervenção de fora não. Uma intervenção nossa, de ter que mexer com isso. Eu fico pensando assim: eu tenho que mexer na minha própria vida. É inadmissível que eu faça a quantidade de coisas que eu faço, e não consiga não fazer. O que foi produzido? Eu acho que para ser professor eu tenho que editar revista, eu tenho que estar em pós-graduações, tenho que produzir, tenho que coordenar, ao mesmo tempo em que eu dou três disciplinas. Eu posso estar fora de disciplina na graduação, mas eu não posso ficar, eu não consigo ficar. Isso é formação subjetiva. Isso é um modo de ser professor universitário.

Eu sou professora de pós-graduação há muitos anos, e só piora. Porque o objetivo é sempre atingir índices europeus e americanos, de uma realidade muito diferente da nossa, de um investimento em universidade muito diferente. Então a gente está sempre como se estivesse correndo atrás e não consegue criar nossa própria forma aqui no Brasil. Precisa de investimento, e investimento é externo e ficamos correndo atrás.

A exigência de resultados passa a regulamentar o modo de vida. O tempo que deve ser integralmente rentável e o engajamento no trabalho devem ser totais: corpo, mente e emoções. Assim, o tempo do trabalho perde seus contornos e avança sobre a vida privada. Essa não é mais uma disponibilidade obrigatória, mas supostamente livre: “O sujeito não é desapossado do seu tempo pessoal, mas possuído pelo seu tempo de trabalho” (GAULEJAC, 2007, p.110).

O que se vê nas universidades atualmente não difere muito dos ambientes empresariais privados. As metas norteiam os trabalhadores, que podem alcançá-las da forma que lhes for mais conveniente. Como uma submissão consentida, o “indivíduo fica preso a uma espiral da qual não consegue mais se desligar” (GAULEJAC, 2007, p.122), tendo em vista as dificuldades que os docentes vêm enfrentando para prosseguirem na carreira. Para cumprir as metas, é preciso criar-se algumas táticas, como as que o docente C revelou, e que são comuns no meio acadêmico:

Entrevistado C: Vou ter que mesclar artigos que você envia logo para sair logo, para dar conta de uma meta que você tem cumprir agora, e artigos que você envia para serem publicados a mais longo prazo para dar conta das suas metas do próximo triênio para frente.

Pesquisador: Fazendo as duas coisas ao mesmo tempo, para agora e para depois?

Entrevistado C: É, e é horrível. Parece aquela história do capital financeiro: a aplicação de curto prazo e de longo prazo. Eu me percebi assim. Agora o que é mais custoso na verdade, falando de sofrimento, é o modo como você lida com isso. Porque eu acho que tem muito a ver também com o sentido (do trabalho).

Completamos a ideia apresentada acima, com a fala do entrevistado G: “Se você parar para pensar, demora tanto para entrar na universidade, depois volta a ser aquela coisa assim: se vira”. Esse trecho expressa sua insatisfação frente a uma realidade na qual, depois de tanto

esforço para conseguir um espaço profissional, ele passa a precisar se dedicar à invenção de formas para alcançar objetivos cada vez mais desafiadores, em condições cada vez mais difíceis de trabalho. Como ele compara, o sistema é como uma roda que não para de girar em torno de si mesma, e prossegue porque as discussões ainda não foram suficientes para interferir no seu movimento. No caso dele, é por muita disposição e gosto que prossegue.

Se você quer imprimir um trabalho, imprime em casa porque não tem tinta na instituição. A impressora está quebrada. As condições são sempre precarizadas. Isso é uma lógica doida. Isso é uma lógica perversa. O cara é bom porque é vocacionado. Que projeto é esse? E as pessoas não param para discutir isso e por isso ficam girando a roda. Eu acho muito estranho.

Nessa fala, nota-se que escapou, quase como um desabafo, a ideia de que é preciso vocação para ser professor, e que essa condição incluiria a superação de dificuldades como a intensificação e a precarização do trabalho, como uma explicação para continuar estranhamente “girando a roda”, como se não possuíssem capacidades críticas para atuar sobre esse movimento perpétuo.

6.3.2.4. *O trabalho esvaziado de sentido*

A dimensão organizacional, com seus objetivos e prescrições, contrapõe a intensificação do trabalho no ambiente acadêmico à qualidade necessária para a produção científica, na visão dos entrevistados. A recomendação é estimular a produção dos docentes: mas quem tem tempo para ler? E, se não há tempo, como garantir uma produção de qualidade?

A gente pode ter uma leitura bem crítica disso. Você tem um aumento de produção e não tem gente para ler isso. Nem tempo de ler. É uma aceleração da vida, da produção, é uma relação com o tempo que fica difícil de ler, estudar. Isso é uma coisa que eu noto, na carreira acadêmica, cada vez menos tempo para estudar. Só de banca, participo de dezesseis, dezoito por ano. Fora todo o resto. Se isso diminuísse, o professor teria mais tempo para se capacitar, para estudar. Isso tudo que se escreve não sei se as pessoas lêem. Essa devia ser a finalidade. Você produzir alguma coisa útil para estudo, pesquisa (ENTREVISTADA H).

Então como é que você vai parar para preparar um curso de graduação? Como é que você vai parar para ler um texto? Praticamente hoje a gente tem que ler e produzir ao mesmo tempo, tem que pegar o texto para escrever, a gente não pode mais se dar ao luxo de pegar um texto sem ter uma pré-intenção imediata de produção. Poder pensar: não. Quero ler esse texto, quero compreender. Se eu vou fazer alguma coisa não sei ainda. Vou ler com calma: não se pode mais dar esse luxo, não tem mais tempo para isso. Então isso vai dificultando, acaba que a gente não tem mais tanto

tempo para uma relação mais cuidadosa com o trabalho, isso acontece mesmo (ENTREVISTADO B).

Corremos o risco, como nos disse o entrevistado B, de que o produto final - a publicação e artigos em revistas científicas -, se torne um objetivo em si mesmo, e não seja o resultado natural do desenvolvimento de uma pesquisa, ou da produção de algum conhecimento.

O trabalho acadêmico depende de pesquisa e de reflexão e nem sempre pode ter seu tempo delimitado ou seus produtos previamente definidos: “Então você fica um ano no campo trabalhando e isso gera um tanto de coisas que você trabalha. Você vai transcrever a entrevista, você vai criar categorias de análise, então você tem um trabalho em cima disso e aí, ainda por cima, você vai escrever um artigo” (ENTREVISTADA D). Esse processo é muitas vezes contrariado em função dos objetivos da organização do trabalho. Essa contrariedade é uma amputação do poder de agir do trabalhador (CLOT, 2010), que corrói a relação e o sentido do trabalho.

Clot (2007) entende que o real da atividade está além daquilo que é realizado pelo trabalhador. Propõe que se considere como atividade tudo aquilo que não pode ser feito, tudo o que ele desejou, mas não pode realizar, todo o esforço feito para suspender a atividade e agir em outra direção. Esse esforço pode levar a uma fadiga, e pesar tanto quanto uma atividade realizada, como nos sugeri o depoimento da entrevistada D:

[...] fazer exigências com relação ao meu projeto, incabíveis porque a gente trabalha com metodologia qualitativa [...]. Exigências de um outro modelo de pesquisa e que estava sendo usado como o *verdadeiro* modelo de pesquisa. Isso me incomoda profundamente [...] e eu não consigo engolir que venham me impor um determinado modelo de pesquisa como critério para que eu receba bolsa de pesquisa.

As limitações sentidas pelos docentes podem ser observadas também no comprometimento da temporalidade, pela defasagem entre o ritmo necessário ao amadurecimento do trabalho acadêmico e o prescrito pelas instituições reguladoras e de fomento, como apontou o entrevistado B:

[...] uma defasagem entre a temporalidade, o ritmo de trabalho, vistos sobre essa perspectiva e a temporalidade de um ritmo de trabalho demandado pelos padrões oficiais, pelos padrões de avaliação [...] essa mudança vai acontecer mesmo inevitavelmente porque as pessoas que estão entrando agora vão ter que se adequar a esse ritmo de produção e para se adequar a esse ritmo de produção vão ter que impor inflexões, modulações no seu trabalho, na sua forma de pesquisar. Não sei, não gosto de me antecipar, não sou pessimista, mas assim à princípio, não parece uma transformação muito interessante, à princípio parece uma adequação assim complicada que pode trazer muitas perdas.

Em meio à pressão para expandir a produtividade docente e a prazos comprimidos, uma das práticas que tem se tornado mais comum nos programas de pós-graduação, inclusive como uma das recomendações da CAPES, é a escrita e publicação de artigos produzidos conjuntamente entre colegas e entre orientadores e orientandos, que contribui para que se alcance as metas determinadas para os programas. No entanto, para vários entrevistados, o formato utilizado pela CAPES, de avaliação individual, contraria a recomendação de produção coletiva, como questiona a entrevistada F:

A gente quando vai pedir bolsa de produtividade não pede pelo nosso grupo porque não pode, a gente pede individualmente [...]. Embora a CAPES sinalize que a gente deva produzir em parceria, inclusive em parcerias entre programas, ela também continua produzindo uma lógica de avaliação que é essa da produtividade individual. Ela olha para o programa, mas o programa é sempre um somatório das produções de cada um de nós. Tanto é que recomenda credenciamento, descredenciamento. Então é muito difícil romper com essa lógica, porque ela está cada mais vez sendo exacerbada. A CAPES pede parceria, mas na hora da pontuação o que mais conta é uma produção individual.

A produção em parceria contribui para a pontuação individual, além de fomentar trocas entre acadêmicos. Mas em função da vivência de tantas dificuldades, a relação com a CAPES parece ser percebida por alguns docentes principalmente a partir do ponto de vista mais negativo, como o das cobranças e o das contradições.

Mas, também é certo que por conta desse modelo avaliativo adotado pela CAPES, que considera como resultado dos programas as produções individuais, criam-se diversas tensões, que enfraquecem o grupo e a própria produção acadêmica, que depende de uma rede de conhecimentos e de relações coletivas, como o entrevistado G expõe:

É basicamente essa a discussão: eu estou levando algumas pessoas nas costas. Eu produzo e os outros não produzem. O programa só tem essa nota porque eu estou produzindo. Enquanto os outros não estão fazendo. E é claro que isso gera atritos periodicamente. E esse vai ser o modelo daqui para frente, em quase todas as pós-graduações que existem no Brasil. É isso, uma avaliação periódica de quem está levando quem nas costas e quem não está querendo. E a porta da rua é a serventia da casa, entendeu? Ou você sai por livre e espontânea pressão ou você vai ser expulso porque a lógica está se configurando dessa maneira.

Com esse discurso o professor G representou o que vem presenciando nos ambientes de pós-graduações, como uma corrida de obstáculos, em equipe. É preciso eliminar os que ficam para trás, ou os que prejudicam o andamento do grupo. Mas o problema é quais são esses obstáculos e qual é o ponto de chegada.

A ciência precisa de tempo. Os argumentos dos docentes que participaram desta pesquisa são atualmente debatidos em diversas comunidades científicas no mundo, em função do avanço da pressão sobre a produção científica e do uso de métricas como medidas avaliativas. Em 2010, um manifesto de um grupo de cientistas, “Slow Science Academy”, publicou um manifesto que circulou nas redes sociais e na mídia especializada em ciência.

Somos cientistas. Não blogamos nem tuitamos. Não temos pressa. Sem mal entendidos. Somos a favor da ciência acelerada do início do século XXI. Somos a favor do fluxo interminável de revistas com pareceristas anônimos e seu fator de impacto; gostamos de blogs de ciência e mídia, e entendemos as necessidades que relações públicas impõem. Somos a favor da crescente especialização, diversificação em todas as disciplinas. Queremos pesquisas que tragam saúde e prosperidade no futuro. Estamos todos neste barco juntos. Acreditamos, entretanto, que isto não basta. A ciência precisa de tempo para pensar. A ciência precisa de tempo para ler, e tempo para fracassar. (MANIFESTO SLOW SCIENCE, RADIS, 2014).

Os dilemas que envolvem a produção científica contemporaneamente refletem o pragmatismo propagado pela ideologia de mercado que se infiltra em todos os campos sociais, e que promove uma ciência que possa transformar conhecimento em “mercadoria de fácil circulação e comercialização” (HOSTINS, 2003, p.352). Dessa forma, essa produção de conhecimento é mais favorecida e estimulada.

Nos últimos anos, com o crescimento das restrições financeiras às instituições acadêmicas e de pesquisa no Brasil, as tensões aumentaram e a disputa por financiamentos tornou-se cada vez mais acirrada, o que significa que é preciso que cada profissional produza cada vez mais.

É uma lógica circular que é isso: se você está produzindo você recebe mais, se você recebe mais, você está produzindo mais e a gente não consegue quebrar essa roda. Eu acho que a gente também não faz muito esforço. Eu não vejo as instituições de fomento, os órgãos de pós-graduação, discutindo isso, pelo menos não discutindo com vontade (ENTREVISTADO G).

Mas, nesse cenário, mesmo com a considerável redução nos investimentos, as metas de produtividade da CAPES em relação aos programas de pós-graduação permanecem, colocando os profissionais diante de questionamentos e frustrações. Um dos entrevistados relatou no trecho a seguir, com certa revolta, as dificuldades para manutenção dos objetivos de internacionalização, uma das metas estimuladas pela CAPES, que já haviam sido alcançadas.

Além dela (verba) estar diminuída, já vem com uma redução muito intensa. Isso nós fomos comunicados em meados de junho (2016) – uma reduzida a 25% do que era, 30% do que ela deveria ser, e ainda não chegou. Então todas as programações internacionais desse processo de internacionalização [...] ficaram muito prejudicadas. Acho que é uma contradição as exigências Capes de cumprimento de determinados alvos e objetivos e ao mesmo tempo de restrição financeira muito grande. Como é que você pode dar conta da internacionalização se você não pode contar com nenhuma verba? É uma dificuldade grande (ENTREVISTADA E).

Tristeza e ressentimento são sentimentos entre os que vêm sofrendo com a precariedade e desvalorização acadêmica.

Eu vejo que as pessoas estão muito deprimidas e ressentidas com isso. Eu tive na (universidade pública) em setembro, vi professores sem receber, eles sucateando a universidade. A gente fica muito triste [...]. Eu acho que quem trabalha com a psicologia está muito ressentido, porque tem muito menos possibilidade de criar coisas novas, de criar uma estratégia mesmo de resistência (ENTREVISTADA H).

Nessa realidade, tendo que cumprir metas com recursos precários, precisa-se disputar os primeiros lugares para garantir melhores condições financeiras. Só assim, como disse o entrevistado G anteriormente, “se você está produzindo você recebe mais, se você recebe mais, você está produzindo mais”, se obtém melhores resultados nas avaliações da CAPES. E, o caminho mais direto é a publicação de artigos em periódicos de prestígio.

Tem que consultar aquela droga daquele Qualis CAPES para tudo. Eu nunca me preocupei em ver a qualificação do periódico que me pedia algo, ou para quem eu mandava. Nunca me preocupei com isso. Agora que eu estou contando meus pontos (ENTREVISTADA A).

Eu não vou ficar publicando numa revista C, que é a lógica perversa da coisa, não ficar publicando numa revista B ou C se posso publicar numa A. Eu faço um artigo que eu acho que pode passar numa revista A, porque além de ter retorno financeiro, vou me qualificar e não vão ficar enchendo o meu saco: sua produtividade é baixa porque só publica em revista C. Então quando publico tento publicar em revista indexada A (ENTREVISTADO G).

As falas do entrevistado G apontam para uma lógica circular que se movimenta favorecendo os que já alcançaram as primeiras posições, perpetuando seus lugares e poderes. Pode-se, então, imaginar a luta dos iniciantes ou daqueles que ainda não alcançaram esses patamares de sucesso para serem ouvidos e respeitados.

No caso das mídias, a concorrência dos autores por publicar em espaços mais bem classificados acaba por dificultar a qualificação de periódicos que ainda não alcançaram uma boa posição, ou os que foram lançados há menos tempo. E as exigências de produção

bibliográfica também esbarram na pouca quantidade de periódicos disponíveis na área da Psicologia e nas pouco frequentes edições anuais.

E tanto esforço para quê? Questionou a entrevistada D, já que os periódicos parecem ter pouco valor como fonte de consultas.

Eu avalio artigos para publicação [...]. E pior de tudo, quase ninguém mais consulta periódico. Você vê o índice de consulta a periódico dentro das instituições, é muito pequeno (ENTREVISTADA D).

Essa lógica, que contrapõe a ideia de ciência como uma construção coletiva baseada na cooperação a um clima de competição, mina a relação entre o trabalho que o docente acredita que deve realizar e os objetivos que lhe são impostos. Como consequência, ocorre um desinvestimento do trabalhador em suas atividades, um fazer que não carrega mais os seus valores, mas apenas a energia suficiente para realizar aquilo pelo qual será cobrado, independente do sentido que essa atividade terá. Isso que observamos nas falas dos entrevistados em relação à valorização das publicações, apesar de pouco consultadas: “Se isso diminuísse, o professor teria mais tempo para se capacitar, para estudar. Isso tudo que se escreve não sei se as pessoas leem. Essa devia ser a finalidade. Você produzir alguma coisa útil para estudo, pesquisa” (ENTREVISTADA H). Ou seja, qual o sentido de tamanha valorização da publicação?

Mas, como a regra é essa, os docentes esforçam-se para escrever, sempre mais do que virá de fato a ser publicado, e sempre muito mais do que será lido. Sabendo disso, “Acho que hoje a gente corta e cola muito mais. Corta e cola bastante” (ENTREVISTADA A).

6.3.2.5 *Consentir para sobreviver*

Os docentes entrevistados se aproximaram do trabalho acadêmico como uma escolha, que geralmente é carregada de expectativas e valores. Mas frente a tantos obstáculos, como os apresentados anteriormente, como estes profissionais prosseguem superando problemas e cumprindo metas estabelecidas pela organização do trabalho?

Eu acho que tem a fantasia dentro da universidade, que o professor de pós-graduação é a elite, nesse imaginário. Mais inteligente ou mais capaz. As pessoas ficam muito infladas, porque elas acreditam nisso. E é importante elas acreditarem nisso para elas se submeterem ao instituído (ENTREVISTADA H).

A organização do trabalho é o lugar do ideal do trabalhador, é a sua via de acesso à realização pessoal, a uma posição social de prestígio. Para a entrevistada H, o status conferido ao lugar de docente de pós-graduação pode justificar o esforço de adequação de alguns profissionais às demandas atuais.

Essa posição pode ser um ideal, até ser conquistada. A experiência dessa conquista não é suficiente para garantir qualquer esforço por sua manutenção, para alguns docentes, como para o participante B:

Às vezes a gente tem que passar por determinadas experiências até para desmistificar, até para adequar mais o valor, relativizar um pouco o valor das coisas, tem coisas que se a gente não conquista, a gente fica presa àquilo achando que a falta daquilo, se eu não der aula para pós-graduação vai ser uma falha terrível, uma carência terrível na minha existência. Aí eu vou lá, dou aula, mas não é isso tudo, não é tão importante, tem outras coisas, consigo largar. Mas, às vezes se você não passa por aquilo, aquilo pode ficar como uma coisa na sua vida, como uma frustração na sua vida. Então talvez hoje se eu entrasse, se eu quisesse pagar esse preço, porque eu ia achar que é muito importante, quero ser um professor da pós-graduação, eu pago qualquer preço. Mas, como eu já estou há muitos anos na pós-graduação eu não tenho mais essa frustração, acho que tudo isso já me permite não pagar qualquer preço.

Para o entrevistado citado acima, cumprir as metas da CAPES é mais uma questão vital para garantir a manutenção do programa, mas não necessariamente relacionada aos valores do profissional ou à qualidade do trabalho.

Pessoalmente eu não vou te dizer, sendo sincero, eu não me senti aí meu Deus, a Pós vai acabar, ou então estamos mal comparativamente, nunca tive em tanta conta essa avaliação, pra mim sempre foi uma coisa objetiva isso, são condições objetivas de existência, da Pós-graduação, para mim o significado é esse só, não atribuo nenhum significado a mais em termos da qualidade do trabalho, da legitimidade, achar então que a nossa Pós-graduação, enfim, tem uma imagem ruim, por essa avaliação, sinceramente nada disso assim, me passa assim, é bem objetivo, se cair a gente perde o credenciamento, isso é um problema objetivo (ENTREVISTADO B).

Em sua opinião, levando em conta as regras que necessariamente devem ser cumpridas, existem escolhas que os docentes podem fazer na forma de condução do programa.

[...] você pode estabelecer: não, nosso objetivo é ser um programa seis e atender as regras ou nosso objetivo é ser um programa quatro, ser um programa cinco, mas manter determinadas características que a gente acha que são importantes, para nossa convivência, para o nosso relacionamento e inclusive para nosso trabalho acadêmico [...] não ter uma nota espetacular, se manter ali no cincozinho e tal mas se manter, preservar um certo modo de funcionamento.

Mas essas escolhas têm consequências objetivas, como o acesso a financiamentos. Por isso, pode-se pensar que a naturalização da produtividade e a adesão a seus valores vêm se dando por, entre outras razões, uma questão de sobrevivência em um sistema que valoriza exacerbadamente o sucesso e penaliza os que não alcançam as primeiras posições.

O que eu ouço é isso, nós temos que produzir porque estamos produzindo pouco. Então é necessário produzir, é necessário ficar olhando para esses indicadores, sem questionar muito para que servem os indicadores. Eu não tenho nenhum problema com indicador, eles orientam uma série de coisas. O problema é ficar fixado na porcaria dos indicadores sem discutir para que eles servem. Mas é isso. A gente acaba entrando nessa lógica sem refletir muito mesmo e eu acho que a universidade está cada vez tentando produzir menos esses espaços de discussão (ENTREVISTADO G).

Para o entrevistado G essa é uma lógica maquiavélica:

Para ser pesquisador você tem que estar orientando mestrado, doutorado [...] você tem que ter uma certa produtividade, acesso à bolsa X, bolsa Y. Aí eu falei: se um dia eu quiser vou ter que me submeter a essa lógica, não tem jeito, senão você nunca vai concorrer [...]. Se você fala assim: estou pouco interessado nisso, aí você não vai ser bolsista, não vai ter condições de fazer sua pesquisa, [...] com material, com equipamento, com recursos, não vai poder participar de certos congressos porque não tem recursos.

Mas essa é uma lógica defendida por muitos programas, cujos docentes já condicionam os alunos desde o curso de graduação a trabalhar em formatos privilegiados pelas agências de fomento e pela CAPES, como nos contou o docente C:

[...] eles (docentes de um programa de pós-graduação em Psicologia) tinham tanta força na graduação e na pós que quando eu cheguei lá do doutorado, uma menina estava lendo uma dissertação. Aí eu disse: caramba, tem muita estatística aqui. Aí a menina disse: é, mas só é possível fazer pesquisa se for com estatística.

O modelo de produtividade adotado pelos programas de pós-graduação vem sendo perpetuado também por alunos que já o priorizam durante a graduação, e que já ingressam na pós-graduação com maiores condições de contribuir com a performance que os programas almejam alcançar.

Essa performance também se torna mais confortável quando é possível se justificar a adesão aos valores produtivistas.

Eu estou lembrando de uma conversa que tivemos com a CAPES. Ele (representante da CAPES) dizia para a gente que os números que a CAPES cobra são números globais, são números do programa. Segundo ele, o que ela avalia é o programa. Mas a gente acabou de passar por isso. O trabalho de uma comissão, eu

até participei, que era uma comissão de avaliação interna, para saber como é que tava a produção de cada um, era uma coisa que estava prevista. Acabamos de fazer. A CAPES não faz uma cobrança de cada professor, mas a cobrança é passada para frente (ENTREVISTADO I).

A cobrança “global” é “passada para frente”, ou seja, foi passada para os integrantes do grupo. E, mais à frente, em sua fala, o próprio entrevistado I reconhece que existem injustiças na pressão exercida pela CAPES sobre os programas.

Mas tem outros lugares que eu acho que funcionam diferentemente (para atender às demandas de produtividade da CAPES). Fora dos grandes centros a situação pode ser muito diferente. Em um grande centro de formação, reconhecido, com nota cinco, com décadas de história, é mais fácil a produção poder acontecer. Como já tem bastante coisa acontecendo, como as avaliações estão boas, a impressão que dá é que as coisas estão mais ou menos garantidas. Então não tem essa cobrança pessoa a pessoa. Em universidades fora dos grandes centros do sul/sudeste as cobranças são as mesmas, não querem nem saber (fala rindo). Então, é difícil quanto a isso. Um programa recém-nascido, precisa mostrar algum trabalho, precisa justificar as verbas que ganha e isso faz uma pressão em cima das pessoas. Acaba passando como uma pressão para cada um.

Mas o mesmo entrevistado acredita que:

Isso não está absolutamente resolvido, mas está encaminhado. Uma hora ou outra ainda tem alguma dificuldade nesse sentido. Mas está mais ou menos bem encaminhado. O pessoal acaba percebendo que é um estilo de produção diferente, que tem que guardar as devidas proporções.

As metas propostas pela CAPES para os programas parecem ter sido assumidas como inevitáveis, o que pode ter levado os programas a acordarem internamente uma produção individual, que quando não é cumprida implica na saída voluntária do docente, como nos contou o mesmo entrevistado I: os professores já conhecem as regras e saem do programa quando não mantém bons índices de produtividade. Esses acordos funcionam como instrumentos (GAULEJAC, 2007) da gestão que garantem, por meio da pressão institucionalizada e internalizada pelos trabalhadores, a manutenção dos resultados esperados pela organização do trabalho, por meio do isolamento e da exclusão dos que prejudicam a consecução dos objetivos.

Primeiro tem um professor, dois professores na verdade, que não estavam plenamente no programa. Estavam como colaboradores. Dois professores que já tinham meio anunciado que estavam querendo sair, estavam fechando seus trabalhos para poder se desligar. Tiveram uma nota muito baixa (avaliação da produção individual). A gente já esperava. Está tudo certo, eles estão na saída. O compromisso é esse, eles vão sair mesmo, não vai impactar em nada. Está tudo ok (ENTREVISTADO I).

Essa fala revela como regras avaliativas e as cobranças por produtividade propostas pela CAPES, estão internalizadas por alguns docentes. Muitas vezes, quando o trabalho se distancia dos valores do trabalhador, ele busca recursos internos para lidar de forma criativa (DEJOURS, 2007) com as questões que se apresentam. Porém, nem sempre esses recursos dão conta do enfrentamento, e ele acaba por consentir e cooperar, reprimindo sua inteligência, como forma de sobrevivência.

Essa aceitação se apresentou mais frequentemente nas falas dos entrevistados I e G, que estão na faixa etária entre os 35 e 45 anos, e dos entrevistados C, H e F, que possuem entre 46 e 60 anos. Mas a aceitação não exclui uma visão também crítica da questão, presente em todas as entrevistas, o que nos afasta da ideia de uma adesão acrítica e passiva: “A gente pode ter uma leitura bem crítica disso” (ENTREVISTADA H).

Acho que é essa a realidade que temos, o que podemos fazer com essa realidade? Porque só negá-la não faz com que ela desapareça. Acho que tem uma corresponsabilidade. [...] não fizemos essa discussão no passado e porque não fazemos no presente? Esse é o impasse. Acho que falta articulação, maior compromisso com o que a gente pensa da universidade. Acho que a gente tem muito boca para fora e pouca prática. Acho que a gente discute muito que universidade nós queremos, mas fazer mesmo a universidade que a gente quer ainda está muito aquém (ENTREVISTADO G).

Eu fico pensando como a gente produz nossos textos, nossas pesquisas. A pesquisa não podia ter esse tempo, em quatro anos ter que produzir doze artigos, dezesseis artigos. [...]. Até porque a gente fica fazendo o mesmo do mesmo. Ao mesmo tempo eu percebo e digo, vou fazer diferente agora, mas e aí, como eu respondo à CAPES? (ENTREVISTADA F).

No confronto com o real do trabalho, em muitas circunstâncias, o trabalhador não consegue individualmente modificar regras que dificultam, impossibilitam ou desvirtuam suas atividades. Essa modificação torna-se possível, ou ao menos ganha força, quando parte de um esforço coletivo, de um debate entre os pares, como experimenta o entrevistado C com seus colegas do programa de pós-graduação: “Procurar discutir as normas que vem da CAPES, mas tentar segui-las de um jeito que não maltrate a gente demais. A gente pensa assim, qual é a dose que a gente pode dar dessa produção que não vai maltratar a gente demais”.

6.3.2.6. *Coletivo esgarçado*

Nas narrativas observamos que para os entrevistados, a cobrança por produtividade estimula o individualismo e vem transformando o trabalho nas pós-graduações. As avaliações dos programas realizadas pela CAPES, que consideram a produtividade de forma

individualizada e a competição por verbas cada vez mais restritas, estimulam a competição entre os docentes e prejudicam o funcionamento dos cursos.

Embora a CAPES sinalize que a gente deva produzir em parceria, inclusive em parcerias entre programas, ela também continua produzindo uma lógica de avaliação que é essa da produtividade individual. Ela olha para o programa, mas o programa é sempre um somatório das produções de cada um de nós. Tanto é que recomenda credenciamento, descredenciamento. Então é muito difícil romper mesmo com essa lógica, porque ela está cada mais vez sendo exacerbada. Então a CAPES pede parceria (nas produções), mas na hora da pontuação o que mais conta é uma produção individual [...]. E eu acho que a gente tem uma política nas pós-graduações de um trabalho muito individualizado, de muita competição (ENTREVISTADA F).

Esse parece um caminho sem volta, como sentença a entrevistada H, que por já estar há mais de quinze anos na pós-graduação, pode acompanhar o crescimento progressivo nas cobranças por produtividade.

E eu acho que a gente tem um prognóstico de piorar [...] tudo que eu vi, que eu ouvi, mesmo nas reuniões da CAPES, vai ter um aumento disso. Eu acho que é uma coisa progressiva, planejada. A gente tenta, a gente resiste [...]. Eu penso que o momento que a gente vive é delicado [...]. Eu não creio que a gente tenha muito espaço para fazer uma reversão disso. Mas penso que a gente tem que buscar formas de não adoecer.

Apuramos que em um dos programas, como descreveu o entrevistado B, os professores buscaram driblar as pressões, optando por manter uma nota média suficiente nas avaliações da CAPES, para garantir condições razoáveis de funcionamento do curso, de forma a não sacrificar em demasia o ritmo de trabalho, os valores e o relacionamento entre os integrantes do grupo.

Eu acho que tem programas em que isso é meio que naturalizado, as pessoas instituem essas regras e é meio que entendido que isso é normal, que é assim mesmo que é para ser feito. Aqui realmente não é assim, as coisas são muito discutidas e eu acho que isso é uma virtude, eu acho na verdade que isso é uma coisa boa, mas aí o programa nunca vai ser uma nota seis ou sete. Mas é uma questão de prioridade. (ENTREVISTADO B).

Na instituição privada na qual a entrevistada H é professora, existe também uma preocupação com a preservação dos colegas e do grupo:

Na verdade a reitoria não tem uma cobrança em cima disso. No meu programa tem dois professores que produzem muito e dois professores que produzem muito pouco. Então o que acontece é que os dois que produzem muito seguram as pontas dos que produzem pouco. Nós somos poucos, e deixar isso desfragmentado seria muito ruim. Não sei até quando a gente vai conseguir. Não depende só da gente.

A fala dos entrevistados citados acima nos remeteu à questão de como os grupos lidavam coletivamente com as demandas por produtividade. Mas embora os participantes da pesquisa sejam oriundos de programas diversos, nas outras narrativas não tivemos relatos sobre preocupações ou estratégias desenvolvidas para preservação desses outros grupos.

Ao contrário, alguns docentes se referiram a comportamentos egocêntricos ou narcisistas como se fossem relativamente comuns no meio acadêmico, o que dificultaria a crítica e a resistência às crescentes exigências feitas aos professores. Entendemos que essas posturas egocêntricas de fato podem dificultar o debate e a criação de caminhos alternativos, mas também acreditamos que, pelo menos em parte, essas posturas são decorrentes do estímulo sistêmico ao individualismo no cenário acadêmico nos últimos anos.

Entre as falas que denunciaram um individualismo nocivo ao ambiente acadêmico está a da entrevistada H, para quem um narcisismo exacerbado contribuiria para uma postura menos crítica e uma adesão menos conflituosa aos valores e formas de avaliação desenvolvidas pela CAPES, por parte de alguns docentes.

Mas eu vejo que o pessoal da pós-graduação é muito vaidoso. As pessoas geralmente são muito narcísicas. Isso é um ponto. Esse narcisismo dificulta muito a associação coletiva. Porque eu acho que tem a fantasia dentro da universidade, que o professor de pós-graduação é a elite, nesse imaginário. Mais inteligente ou mais capaz.

Outra narrativa nos trouxe a ideia da presença de certa rivalidade entre docentes que trabalham com distintas vertentes teóricas ou de atuação, com consequências desagregadoras para o grupo, como no caso da entrevistada A, que por esta razão se desligou de um programa de pós-graduação, no qual atuava como professora convidada.

[...] uma rejeição de parte do Departamento de Psicologia lá às questões ligadas [...] (áreas de atuação e autores) numa tentativa de se ser mais psicólogo. São umas discussões que desagradam profundamente. Eu não sou nenhum santo, mas eu sou profundamente respeitoso com a posição que as pessoas defendem, se é junguiano, experimentalista etc. Eu acho interessante a pluralidade (ENTREVISTADA A).

Para o mesmo entrevistado, esse é um comportamento que vem se instalando no ambiente acadêmico nos últimos anos: “Conheço essas pessoas que eu convivo aqui há trinta anos. É duro você ver como cada vez mais você tem um rebanho, mas não todos. Você continua tendo companheiros interessantes”.

Com as dificuldades crescentes, professores e programas lutam para manterem suas condições de trabalho. Inevitavelmente, frente ao crescimento das cobranças e à redução de

recursos, algumas tensões emergiram como expôs criticamente a entrevistada D, em relação à postura de alguns docentes em uma reunião da ANPEPP.

Na minha geração como nós éramos poucos, permitia que uma grande parte de doutores que ocupasse um certo lugar em programas de pós-graduação recebessem bolsas [...]. Na reunião da ANPEPP estava-se falando nisso: "nós precisamos melhorar a educação no Brasil", e isso significa, obviamente, abrir mais mestrados e mais doutorados. Quando você abre mais mestrados e mais doutorados tem mais gente no pedaço, a turma cresce. Então na última ANPEPP que eu fui o pessoal estava reclamando porque tinha gente demais na ANPEPP. Então já queriam estabelecer um critério, porque antes os doutorandos podiam ir, mas depois os doutorandos não podiam ir mais porque tinha gente demais. Eu falei: mas a ideia não era essa? Não era para sermos mais. E aí quando se começou a discutir negócio de bolsa.

Nessas circunstâncias de poucos recursos, recomendações crescentes de produção, disputas por bolsas, ritmo cada vez mais intenso de trabalho, novos docentes estão ingressando nas graduações e pós-graduações. Para esses novos profissionais, essas condições de trabalho já se encontram presentes: "(...) a lógica do mercado já está dentro da universidade (...). E o nosso discurso é sempre que ela vai chegar. Ela já chegou" (ENTREVISTADA F).

Na medida em que esses novos professores foram ingressando nos programas de pós-graduação nos últimos anos, mais as medidas de produtividade presentes nas avaliações da CAPES foram se transformando em um referencial de competência e garantia de espaço profissional. Os novos docentes já entendem essas demandas como naturais ao ambiente acadêmico, como nos disse o entrevistado G:

E esse vai ser o modelo daqui para frente em quase todas as pós-graduações que existem no Brasil [...]. A universidade não está isolada do mundo. Então a gente está vendo cada vez mais essas avaliações produtivistas, essa forma de qualificar (fala devagar a palavra) melhor a universidade por critérios muito quantitativos. Para ser pesquisador você tem que estar orientando mestrado, doutorado, não sei o que mais. Para ter acesso à bolsa X, bolsa Y você tem que ter uma certa produtividade. Aí eu falei: se um dia eu quiser, vou ter que me submeter a essa lógica, não tem jeito. Se não, você nunca vai concorrer.

A naturalização da produtividade crescente ganha espaço e é reforçada pela carência de diálogos e de espaços críticos, que diminuem progressivamente, como nos colocou o professor G.

A gente acaba entrando nessa lógica sem refletir muito mesmo, e eu acho que a universidade está cada vez tentando menos produzir esses espaços de discussão [...]. Somos uma minoria. Eu conversei isso com alguns colegas, uns três ou quatro, que tem essa mesma preocupação, que tem esse mesmo olhar, mas que também ficam

meio açodados pelos compromissos. Porque é isso, eu, por exemplo, tenho um projeto de pesquisa, tenho projeto de extensão, e ainda dou aula.

Nesse cenário, o coletivo de trabalho (Clot, 2010) se fragiliza. O excesso de trabalho, o individualismo e a competição dificultam os diálogos que alimentam a memória coletiva do ofício – um conhecimento que serve de referência na lida com o trabalho real. Essa memória sustenta modos comuns de se fazer e se desenvolver um ofício. Está em cada trabalhador como um conhecimento que ao ser confrontado com as situações de trabalho se atualiza e, dessa forma, é um instrumento de desenvolvimento do ofício.

Quando os laços com esse referencial se esgarçam, soltam-se os elos que constroem e sustentam o repertório de experiências da história coletiva. Quando o manejo do real se torna difícil ou quando o sujeito se vê impotente diante do real, ele não se reconhece na sua ação, no fruto do seu trabalho. Então ele se retira, não interage, não dialoga (Mendel, 2005). Sem comunicação contínua, o coletivo fica estagnado e perde suas ligações com o real. Mas o que fica em jogo não é apenas a preservação dessa história coletiva já existente, mas a continuidade do ofício. Se os diálogos são frágeis, as práticas de trabalho se individualizam e se distanciam umas das outras, pois faltarão as orientações que se originam do compartilhamento de problemas e soluções, e que levam à evolução do ofício.

Mas, ao lado dessa fragilização, também encontramos a potência e a solidariedade, que costura e recompõe a trama acadêmica.

Eu acho que a solidariedade é uma das coisas que estão presentes Por exemplo, você escrever junto. É uma coisa que eu sempre faço. Eu sempre escrevo junto com alguém do grupo da ANPEPP. Eu tive uma professora da (instituição universitária) que veio fazer capacitação nacional, e a partir daí todo ano a gente escreve um artigo. Eu sempre escrevo com meus alunos. Eu também escrevo sozinho, mas eu penso que para você atender essa demanda, é da ordem do impossível você escrever sozinho [...]. Nas ciências humanas a gente tem tradição de uma produção mais solitária. Mas eu acho que é possível (produção mais coletiva), além da gente trocar, driblar um pouco essa pressão (ENTREVISTADA H).

6.3.3. *Por onde fluem as potências*

Em meio a um período de intensas transformações, incertezas e rumos imprevisíveis, não apenas em relação à ciência e educação, as universidades são um importante espaço de reflexão. Preservar esse espaço é manter o debate fluindo, como pregaram alguns dos entrevistados: “Tem que ver no teu trabalho onde está o que potencializa e jogar sua vitalidade nisso, jogar num lugar empoderador, nos orientandos” (ENTREVISTADA H).

Apesar do desencanto, da decepção e de outras dificuldades, encontramos nas narrativas iniciativas que afirmam o sujeito frente ao real. Essa afirmação, no relato do entrevistado C, se mostrou associada a ideais compartilhados por um grupo de docentes, uma visão crítica que motivou naquele momento e que motiva ainda hoje a disposição para questionar e intervir.

[...] então apesar da gente fazer parte de um grupo diferente, fomos convidados para entrar (como docentes na pós-graduação) e a gente queria entrar porque sabia que para fazer valer uma ideia de trabalho de uma outra maneira diferente, da funcionalista e da positivista, era fundamental politicamente entrar na pós-graduação, para formar pessoas [...] aí foi um pouco assim, o desafio, invadir uma praia.

O professor C, que integrava o corpo docente de um curso de graduação e de pós-graduação que privilegiava as correntes positivistas de pensamento dentro da Psicologia, trabalhava junto com alguns colegas para ampliar e incluir outras vertentes teóricas. O trabalho, quando permite a criação, promove vida e prazer, recria o sujeito e o real. Possibilita o reconhecimento da construção de uma trajetória, que se projeta e dá sentido a um futuro (BARUS-MICHEL, 2005). Modifica o real e reafirma para o sujeito seus propósitos de ação.

[...] o que movia a gente é poder criar uma novidade naquela pós lá, criar um espaço para pessoas que queriam fazer mestrado que não se identificavam com aquela linha funcionalista positivista, pudessem ter uma possibilidade, mesmo que isso significasse ter que estudar pra caramba para poder passar na seleção e ter fazer algumas disciplinas com eles lá. Mas a dissertação era gente que dava orientação e a gente acabou mudando algumas coisas. A gente conseguiu fazer com que na seleção tivesse metodologias qualitativas também (ENTREVISTADO C).

Essa é uma aposta que também é feita pela entrevistada F, e pelos colegas do programa: questionar para não permitir a cristalização das relações, instituições e do pensamento acadêmico.

Um programa como o nosso, espero que consiga lidar bem com isso, porque essa sempre foi a nossa grande aposta política, de lidar com a não naturalização das instituições, de lidar com a réplica ao instituído e é isso que a gente está vivendo aqui na prática hoje [...]. E a gente não passa por isso sem conflito. Está sendo muito difícil, muito duro. Não está sendo difícil para mim, mas para todos nós, alunos, professores, muito tenso de muita ambiguidade.

O coletivo pode ser entendido como processualidade, como possibilidade de variações e de invenções, como lugar de potência, como coloca a entrevistada H. Dessa forma, o

esgarçamento do coletivo, tratado no item anterior, é recosturado, recriando as tramas da realidade acadêmica.

Eu acho que o coletivo sempre é potente. Isso tem a ver com o que eu estudo. Eu não faço cisão entre o que eu estudo e a minha vida. Eu acho que tem que ter uma postura ético-política. Eu penso que o coletivo é muito potente porque favorece o pensamento como invenção, e também oferece uma resistência ao presente. Esse presente supere individualista, neoliberal, de pensar só em você, na sua produção. Então eu tenho essas estratégias. Acho que eu estou conseguindo não só sobreviver, mas estou conseguindo viver. Eu tenho essa rede de pesquisa, que tem professores muito legais. A gente se encontra para pensar junto.

Dejours também considera que a organização do trabalho é resultante das interações entre os trabalhadores e a instituição. Nessas trocas, são estabelecidos objetivos e regras, que são dinâmicas, são processuais, e que exigem constantes reajustes para que possa dar conta de uma realidade em constante movimento.

Com a tranquilidade, eu arrumei meios de uma potência seletiva. Eu seleciono as coisas que são boas para mim e tento aumentá-las. E deixo pra lá as que me fazem mal. Eu não fico remoendo, é muito importante a gente ter saúde na relação com a vida, com o trabalho. Eu não tenho uma regra, as coisas tem que ir acontecendo, mas eu vou tentando selecionar mesmo as boas coisas. Esse ano (2017) foi muito ruim para o Brasil, muito pesado para a educação, mas ao mesmo tempo consegui espaços muito potentes. Por isso que eu acho que eu acho que tem uma coisa e outra, vem junto. Você viu que eu sou uma pessoa que acredito (ENTREVISTADA H).

6.3.4. *Que universidade nós queremos?*

Nas entrevistas, surgiu uma série de questionamentos sobre a necessidade de se discutir os rumos da universidade no cenário atual. Esses questionamentos foram colocados mais diretamente por alguns entrevistados, embora se apresentasse como pano de fundo nas falas de todos os docentes:

Eu entendo que a universidade tem que lidar com as novas formas (avaliação da CAPES) de alguma forma, ou resistindo. Não dá para a gente fingir que o mundo é o mesmo que quando esse modelo de universidade foi criado [...]. Eu acho que a gente pode lidar com toda essa transformação sem fazer concessões ao mercado. Agora, isso não é coisa fácil de ser feita, porque a gente fala, mas a lógica do mercado já está dentro da universidade (ENTREVISTADA F).

Como argumenta Bauman (2001), o futuro é um projeto de incertezas. Os modelos que serviam de referência ou que guiavam os passos dos indivíduos e instituições nas últimas décadas foram ficando para trás, e as certezas desfeitas pela velocidade das mudanças que

seguem o movimento dos mercados capitalistas. Para alguns professores, pensar o mundo acadêmico é inevitavelmente pensar na universidade como parte integrante desse universo, diluída e reconfigurada por interesses originados fora dela. Esses interesses pareceram ser mais estranhos para os entrevistados que possuem mais tempo de docência. Para os professores mais jovens, é na universidade que existe hoje que se deve dar conta das novas questões que emergiram nesses últimos anos.

A universidade é vista pelo entrevistado G, um dos docentes mais jovens, como um espaço de resistência, mas que, apesar disso, tem fugido de alguns debates importantes, entre eles a questão do financiamento da universidade pública, que por ser um dos temas mais delicados, não é debatido em profundidade. Para o entrevistado G, o problema a ser discutido é a resistência ao debate de questões importantes, que não são exploradas a ponto de se produzir efeitos no real.

Universidade não é isso? Não é esse espaço? Isso não quer dizer que a gente vai fazer (abrir a universidade pública a investimentos privados). Não posso prever o que vai sair daí, mas eu entendo o medo, porque abre-se uma brecha e dessa brecha pode passar um trem, concordo. Agora, falta uma certa coragem para que a gente discuta isso. E aí a gente fica empacado [...]. Acho que a gente tem certos medos que para mim são infundados no sentido de que a universidade tem que ser esse espaço de discussão. Não acho que a gente tem que se omitir não. Mesmo com os riscos que se corre. Porque é isso de fato, se a grande maioria da universidade vai numa direção, é essa universidade que nós temos. Não discutir isso por medo, é não saber que universidade é essa. A gente tem um ocultamento dos embates.

Na trilha das mudanças das últimas décadas, a universidade perdeu qualidade. Para a docente E, que está entre os que possuem mais tempo de vida e de vida acadêmica, também perdeu seu espaço como um importante ator no cenário nacional.

Não se pensa mais na universidade como um caminho em termos de Brasil, de nação, de crescimento nacional. A universidade teve sempre uma função muito importante. Hoje ela está desmontada. Você não pode mais atribuir à universidade a função que ela originalmente tinha para o país. Nisso é muito triste.

A entrevistada F também reforçou a importância da discussão sobre o papel da universidade nesse momento, em que toda a sociedade está sob o impacto de importantes transformações, que geram novas demandas à academia, que já não podem mais ser atendidas a partir dos olhares tradicionais: questões levantadas por movimentos sociais, a introdução das cotas, os debates sobre a privatização do ensino superior, as parcerias com instituições não acadêmicas, entre outras.

A universidade fala muito dessa parceria com a comunidade, sobretudo do final dos anos oitenta para cá, mas eu não sei se a universidade faz isso bem. Então, quando eu disse que o que está acontecendo na universidade assusta, é porque traz o novo. Mas acho que a universidade sempre traz à cena um tipo de saber, um tipo de relação de poder que é muito assustador para quem não é um representante de um determinado discurso [...] que não representa um saber que está aí, que é reconhecidamente hegemônico. Eu acho que as mudanças escapam a qualquer norma, qualquer lei. Acho que tem a ver com um movimento que está em todos os lugares.

Para ficar mais fácil vou citar um cara porque eu acho que tem a ver com o que o Boaventura de Souza Santos² chama de “Epistemologias do Sul”, que é um movimento de interpelação à ciência.

Eu acho que a gente está sendo interpelado por alguns grupos, mas não é uma coisa pontual aqui não. Eu acho que isso que está acontecendo, é uma interpelação à ciência, por outros tipos de saberes, e a gente tem que encontrar formas de manter o nosso discurso. Nosso gênero discursivo é a psicologia, mas o que a gente chama de ciência? A gente está sendo interpelado pelos movimentos sociais sim.

A entrevistada F defendeu a necessidade de que a universidade se abra para um diálogo mais amplo sobre as dificuldades em lidar com as mudanças que vem ocorrendo nos últimos anos, como, por exemplo, com a Lei de Cotas, que estabelece parcelas de vagas nas universidades para grupos sociais minoritários, e que implicam na abertura das universidades públicas para alunos que não tiveram a chance de ter um ensino de primeiro e segundo graus consistente.

Então têm os movimentos sociais, tem os colegas, tem alguns que são favoráveis, outros são contra, e a gente tem que lidar com isso, que a lei diz que a cota tem que acontecer. A gente tem que lidar com os movimentos que nos cobram que ação afirmativa não é só cota, é permanência. Então tem sido duro no dia a dia mesmo, nas relações, nas reuniões. Tem sido muito duro.

Todos esses questionamentos indicam a necessidade de que se estabeleça um diálogo com os valores já estabelecidos, sob o risco de que eles não sejam suficientes para dar conta das novas situações, da variabilidade do meio no qual a universidade está inserida. Isso significa interrogações sobre o formato de ensino, os temas prioritários, o desenvolvimento de novos conhecimentos, entre outras.

A essas tensões, somam-se outras, que refletem algumas contradições entre os valores vigentes na pós-graduação e as experiências vividas pelos programas. Entre elas, a questão dos cursos interdisciplinares que, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que são tidos como um desafio pela CAPES, e por muitas instituições acadêmicas, enfrentam enormes barreiras

² SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) Epistemologias do Sul. São Paulo: Editora Cortez. 2010. Na obra o autor questiona o porquê de nos dois últimos séculos, a epistemologia eliminou da sua reflexão o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento, e quais teriam sido as consequências dessa descontextualização.

em relação ao enquadramento das suas produções, não reconhecidas de forma adequada nas avaliações.

O mestrado multidisciplinar, o que essa colega me falou, era um horror porque eles trabalhavam com psicologia e medicina, porque era uma área de sexologia. Então o pessoal da CAPES caía de pau em cima do programa, porque quando chega na comissão da psicologia, consideram que não é psicologia. Aí vai para a medicina, o pessoal da medicina: “isso aqui não é medicina”. Então o curso fica ali no limbo. E tanto que muitos desses cursos acabaram fechando [...]. Então o programa não se sustentou, porque ele não era bem avaliado porque as comissões que avaliavam eram disciplinares, não eram multidisciplinares. Então junta gente da psicologia, junta gente da medicina que não troca figurinha [...] mas eu estou falando da dificuldade de você estabelecer esses critérios de produtividade ali.

Por exemplo, quem trabalha num programa desse multidisciplinar, quem é que vai avaliar esses projetos de pesquisa? Quem é que vai avaliar essas publicações? Fica complicado porque a nossa formação e a nossa organização institucional dessas instancias que tem o poder são disciplinares. Não adianta falar em interdisciplinaridade com quem o pensamento continua sendo disciplinar. Então ele vai cobrar dentro daquela disciplina e com critérios dali (ENTREVISTADA D).

Na opinião do entrevistado G, não existe boa vontade ou interesse nessas discussões.

Eu acho que a gente também não faz muito esforço. Eu, por exemplo, não vejo as instituições de fomento, os órgãos de pós-graduação discutindo isso, pelo menos não discutindo com vontade. De vez em quando faz um semináriozinho e olhe lá, mas não fazer uma discussão mais aprofundada sobre quais são os efeitos disso na produção acadêmica, eu vejo uma discussão muito superficial, muito superficial.

Embora seja questionada a insuficiência dos debates, é possível encontrar em diversas publicações, pesquisas e análises sobre as formas de condução, de avaliação e as metas presentes atualmente nas pós-graduações nacionais. Mas os debates parecem ainda não ter produzido efeitos que reflitam essas análises.

Para a entrevistada D, é preciso que sejam enfrentadas as questões ligadas ao poder para que qualquer mudança significativa possa ocorrer. Mas esse não é um movimento simples, pois nesse caso envolve uma lista de questões que vão da estrutura universitária às agências de fomento, das formas de condução dos cursos à garantia de interesses pessoais.

[...] esse controle de tentar manter as coisas assim inalteradas, dando murro em ponta de faca, eu acho que veio de uma noção do catedrático antigo que existia, que era aquela pessoa que sentava num *troninho* e não precisava produzir muito mais não, quer dizer, ela continuava ali. Na medida em que passou para só ficar quem produz, individualmente essas pessoas buscam uma maneira de mudar sem mudar. Quer dizer, a gente faz uma coisinha aqui, outra coisinha ali, e continua igual. Na verdade a ideia da mudança nunca foi aplicada.

Algumas questões estão colocadas em função da crise por que passam muitas instituições no país, entre elas as universidades públicas, que têm um peso muito grande como norteadoras do ensino superior. Além das transformações consequentes dos novos processos de gestão, a instabilidade financeira vem acarretando uma série de dúvidas com relação aos possíveis caminhos para a universidade pública. Esses debates prementes não têm estado presentes na pauta das discussões atuais e são percebidos pelo entrevistado G como tabus difíceis de serem tratados. Mas a dificuldade não está apenas no tema em si, mas também na disponibilidade e abertura para o debate.

Então acho que a gente tem um problema que a gente teria que discutir, mas que é difícil que a atual geração consiga. Tem questões tabu que eu acho que estão nesse mantra: a universidade é pública, gratuita e de qualidade. Agora, que qualidade é essa? A gente também não está discutindo.

Se a gente ficar nessa discussão dicotômica de que ela é melhor que as particulares, tudo bem. Mas não é isso. Acho que a discussão não se reduz a isso: nós somos melhores que as particulares. É isso que é qualidade? Então está bom, está definido. Agora se qualidade é outra coisa, aí vamos discutir.

Mas é difícil ter essa discussão por todo um viés, inclusive sindical, inclusive político. “Isso é uma discussão da direita”, e o pessoal fica nisso. Não acho que seja de direita, acho uma discussão conservadora e como tal deve ser tomada, como ponto de partida, mas não pode ser reduzida somente a isso. A gente tem que ter coragem de discutir certas coisas.

Na maior parte das narrativas a CAPES surge como algo exterior, como uma organização avaliadora e reguladora da pós-graduação no país. Mas o discurso da entrevistada A nos chamou a atenção por ter apontado que a crise por que passa a universidade no Brasil ser, nos discursos de muitos dos seus colegas, creditada ao outro, como ao governo, as suas agências, ou ainda ao neoliberalismo que atravessa a gestão universitária, mascarando o papel dos próprios docentes no processo. Na sua visão, é preciso que se reconheça que a universidade de hoje é resultado de uma construção da qual todos os que fazem parte dela participaram, mesmo que de formas distintas: “Quem é que cria isso aí? Essas pontuações? Somos nós mesmos. É a CAPES? É aquela velha pergunta, quem é a CAPES?”.

Da mesma forma entende o entrevistado G:

Nós temos a universidade que nós construímos. Se ela está pior é porque nós estamos piorando a universidade. A gente faz a universidade possível. Se ela foi possível no passado de certa maneira, foi pela atuação desses sujeitos que pensavam a universidade de uma determinada forma. Estamos construindo a nossa. Se ela é pior, ou melhor, cabe à gente refletir. Eu acho que é isso que está faltando. A gente fica nessa coisa nostálgica, no passado era melhor, agora é pior. Porque é pior? Por causa de você. Você é o participante.

A universidade que se tem hoje no país é resultado de escolhas que foram feitas ao longo do tempo, por diversas gerações de acadêmicos, em face de variáveis de contextos educacionais e políticos nacionais. O campo do trabalho se transforma continuamente e demanda novas competências e responsabilidades dos trabalhadores. É visto como um debate de normas e valores que se renovam indefinidamente, um diálogo entre interlocutores diversos, que envolvem pequenas e grandes escolhas, diante da variabilidade do cenário, como sugere a Ergologia (SCHWARTZ; DURRIVE, 2007).

Durante a pesquisa para construção desta tese, acompanhamos a visão de docentes de diferentes gerações. Para todos os entrevistados, existe a impressão de que as atividades tornam-se mais complexas e o trabalho tem exigido cada vez mais competências dos indivíduos. Como lidar com essas demandas exponenciais ainda é uma questão aberta. Mas, considerando que diante dos conflitos que nascem na relação com o trabalho, o trabalhador tem um papel ativo, na busca de um ajustamento possível entre as normas prescritas e os obstáculos originários da organização do trabalho. Na perspectiva da Psicodinâmica do trabalho, nessas situações o trabalhador faz valer sua inteligência astuciosa, transgressora e criativa, que ganha impulso no espaço coletivo de discussão (DEJOURS, 2007).

A renovação acadêmica, com a admissão de novos docentes, traz para a universidade novas visões e expectativas sobre o trabalho acadêmico, e novos questionamentos. Muitas podem ser as possibilidades de futuro. Nesse momento, de crise e mudança, não existe um modelo único que assegure um futuro promissor. Os próximos passos dependerão dos diálogos possíveis entre, de um lado, as novas diretrizes traçadas pelos órgãos competentes e as forças políticas, econômicas e ideológicas que têm interesses no mundo acadêmico e, de outro, os docentes e pesquisadores.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas do século XX, a reestruturação do capitalismo e um intenso processo de globalização, com apoio de novas tecnologias informacionais e de novas formas de gestão, resultaram em uma profunda transformação nas relações entre governos, empresas e mercados, reconfigurando processos de trabalho, de produção, de comercialização e padrões de consumo. Com o avanço da economia globalizada apoiada sobre o ideal neoliberal, a desregulamentação financeira e a abertura ao capital ocorrida nos principais países do mundo, fortaleceram-se a autonomia dos grupos privados e o papel do mercado como condutor das relações de trabalho e da vida social.

Nesse período, novas formas de gestão desenvolveram-se, comprometidas com a rentabilidade e a expansão do capital. Ferramentas de controle aprimoradas e a definição de metas individuais e coletivas de trabalho impulsionaram a competição e a busca pela excelência. Sustentada por um ideal de sucesso individual e organizacional compartilhado, a gestão atua como uma ideologia que estimula a mobilização e a adesão do trabalhador a um objetivo comum. Como uma cultura reguladora nos ambientes organizacionais, a gestão contribuiu para legitimar a visão do ser humano como um recurso, que assim como o capital, deve ser rentável.

A gestão, aprimorada como uma ciência cada vez mais objetiva e pragmática, passou a traduzir o real por meio de critérios matemáticos, transformados em indicadores que medem e classificam resultados, desumanizando as relações de trabalho e estimulando a concorrência desenfreada como condição de sobrevivência no mundo laboral. A lógica da competição empresarial é estendida aos trabalhadores, que carregam seus ideais e conceitos para suas vidas pessoais, transformados em vontade de sucesso e de ultrapassar seus próprios limites. Sob o pretexto da eficácia, a gestão quantofrênica (GAULEJAC, 2007) dá visibilidade incessante ao trabalhador, por meio de rankings comparativos, que geram diagnósticos e recomendações, moldando seus comportamentos.

No Brasil, a cultura gestionária penetrou nas instâncias estatais, incluindo as instituições reguladoras do ensino universitário, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, entre 1995 e 2003, com o avanço dos ideais neoliberais que inspiraram a reforma do estado, sob o pretexto de torná-lo mais eficiente e menos custoso.

Para os trabalhadores, chega-se ao século XXI com um mundo desigual, com uma carência crônica de empregos e a corrosão dos direitos sociais e de conquistas históricas da classe. A fluidez e a flexibilização de valores e relações que marcam o capitalismo

contemporâneo inscrevem o trabalhador em um universo de curto-prazo, incerto, ambíguo, que lhe demanda uma contínua capacidade de adaptação e de produção de respostas rápidas para a realidade que se apresenta.

No Brasil, já na década de 1980, após o fim do governo militar, ganha força o entendimento da importância da universidade para o desenvolvimento e para a independência científica e tecnológica do Brasil. A pesquisa passou a ser mais estimulada e o sistema de pós-graduação foi ampliado e fortalecido. Em fins da década de 1990, novas medidas de controle e produtividade introduzidas nas avaliações dos programas de pós-graduação pela CAPES, que orienta as políticas e condiciona a distribuição de verbas para a área, levaram a mudanças profundas na organização dos cursos e no trabalho dos docentes. Com essas modificações, a produtividade acadêmica passou a ser ainda mais valorizada.

Novas e crescentes exigências foram surgindo ao longo dos últimos anos, aumentando a quantidade de trabalho e pressionando os docentes das pós-graduações.

A produtividade passou a ser mensurada, por meio de índices definidos pela CAPES, que levam em conta atividades predeterminadas e pontuações variáveis, com grande destaque para publicação de artigos em revistas científicas com boa classificação em indexadores renomados, quesito que se transformou num dos principais focos de atenção dos docentes. Novas atividades passaram a integrar o cotidiano dos professores, aumentando a quantidade de tarefas, como as ligadas a questões administrativas, como o preenchimento de relatórios; as relacionadas à participação em um número cada vez maior de editais em agências de fomento, buscando alcançar mais verbas ou à integração de diversas comissões no âmbito da universidade e fora dela, que, somadas, vem acarretando o prolongamento da jornada e a intensificação do trabalho.

As avaliações quadrienais realizadas pela CAPES passaram a ser um orientador das atividades nas pós-graduações. Para algumas áreas nas ciências humanas, a adequação às exigências da CAPES e ao modelo avaliativo tornou-se uma questão problemática, em função da dificuldade de se contabilizar suas atividades e seus resultados da mesma forma como pode ser feito em áreas como a das ciências exatas. Apesar dos ajustes realizados nos últimos anos, a avaliação ainda não foi capaz de refletir a natureza do trabalho em ciências humanas.

Como cada avaliação gera novas metas maiores que devem ser alcançadas durante os próximos anos, os programas são orientados a melhorar suas performances, acompanhando um movimento de todo o setor, para não comprometer o funcionamento dos cursos e o acesso às verbas. A necessidade de fazer sempre mais do que já foi feito, de se alcançar resultados cada vez mais elevados impacta os programas, e os seus docentes, que passam a traçar

estratégias e a focar seus esforços no cumprimento dessas metas, condicionando suas atividades e suas escolhas e investimentos.

A necessidade de adequar suas produções ao modelo proposto pela CAPES leva a perda da autonomia dos profissionais e ao comprometimento da produção científica. A produtividade como medida de avaliação da carreira docente fragiliza a relação dos professores com o trabalho e prejudica o desenvolvimento de atividades que não sejam valorizadas segundo os critérios da CAPES, entre elas a docência, motivadora do ingresso na vida profissional acadêmica dos entrevistados. A ênfase na produtividade e o seu atrelamento aos financiamentos produziu uma espécie de surto produtivista entre os docentes, levando a um esforço contínuo por escrever e publicar, muitas vezes recortando ou repetindo trabalhos e resultados em artigos, para poderem dar as conta das metas impostas.

Essas pressões crescentes e, muitas vezes, incoerentes com a natureza da produção científica, semeiam frustração e declínio do investimento afetivo dos professores no trabalho. A precarização das condições de trabalho, com a redução drástica de verbas destinadas às universidades e instituições de pesquisa, com o aumento do número de alunos por docente e com a terceirização institucionalizada como meio de suprir a carência crônica de docentes vem desgastando as universidades, produzindo desconfiança em relação ao seu futuro e prejudicando a formação de novos docentes e pesquisadores.

A partir da década de 1990, observou-se um crescimento nas titulações em mestrados e doutorados em Psicologia. A diversidade de abordagens e de procedimentos investigativos que compõem a área dificulta o estabelecimento de critérios e metodologias de avaliação justas, gerando descontentamento com o modelo de avaliação e com os resultados alcançados pelos programas junto a CAPES. Porém, apesar do reconhecimento dessas dificuldades, a produtividade vem sendo um critério cada vez mais valorizado nas avaliações, e induzindo cada vez mais os trabalhos dos docentes e a formação de novos alunos e futuros professores.

Essas questões integraram os temas abordados nas nove entrevistas realizadas durante essa pesquisa que deu origem a nossa tese, que tratou das transformações no trabalho dos docentes nas pós-graduações em Psicologia ao longo das últimas décadas. Nove docentes foram entrevistados, que possuem entre quinze e quarenta e cinco anos de docência, contados a partir do ingresso na vida acadêmica como professores universitários, em instituições públicas ou privadas.

Percebemos durante a pesquisa como as impressões sobre as transformações no trabalho docente nas últimas décadas são diversas entre os professores entrevistados, em função do tempo de vida profissional e da idade. Observamos aproximações entre os

conteúdos das narrativas especialmente em função das faixas etárias. Entretanto, notamos uma questão comum, presente em todas as entrevistas: a preocupação com os rumos da universidade no Brasil, especialmente no caso das instituições públicas.

Buscamos inicialmente entrevistar professores com mais de vinte anos de docência, para que pudessem nos falar como as mudanças no campo do trabalho foram vivenciadas. Durante essas entrevistas iniciais, surgiu a sugestão de que ouvíssemos profissionais mais jovens em termos de vida profissional e de idade, para que fosse possível realizar um paralelo entre as vivências e percepções sobre o trabalho entre esses grupos.

Para os docentes que já estavam na universidade há mais tempo (40/45 anos), as novas demandas surgidas nas últimas décadas são vistas como estranhas e incoerentes com o mundo acadêmico. Na opinião desses profissionais, os novos valores e os novos objetivos que orientam trabalho acadêmico atualmente refletem a penetração de interesses privados capitalistas que acabam por encaminhar a produção científica segundo suas necessidades e princípios. Notamos nesse grupo, que podemos delimitar como os que possuem entre sessenta e um e setenta e cinco anos de idade (entrevistados D, A e E), a presença de descontentamento por se sentirem alijados das decisões que são tomadas por órgãos de controle da área e, conseqüentemente, dos rumos futuros da universidade, apesar de toda experiência que carregam.

Esse primeiro grupo, além de mais tempo de trabalho na universidade, possui também mais tempo de vida, e pode ter uma vivência universitária em um ambiente distinto do atual. Ingressaram nas graduações como alunos no período da ditadura no Brasil, imersos em um ambiente crítico, de discussões sobre a construção de alternativas políticas e de atuação profissional. Por afinidade com essas experiências, buscaram a carreira docente em uma universidade que, apesar de toda vigilância e controle governamental, se constituía como um espaço de debate, de exercício político e de desenvolvimento e afirmação de novos caminhos. A docência significava a possibilidade de uma carreira profissional militante e criativa. Para esse grupo surgiram de forma mais explícita as exigências de titulação, e os mestrados e doutorados foram sendo realizados concomitantemente ao exercício profissional.

De acordo com as narrativas desse grupo, estaria ocorrendo nos últimos anos uma perda de autonomia e de qualidade na universidade brasileira, em função do aumento da participação privada no ensino superior, da introdução de novos valores e critérios de produtividade acadêmica, da intensificação do trabalho, da perda de autonomia com a heteronomia de gestão, e da redução drástica e crescente de verbas governamentais para manutenção das instituições públicas e das pesquisas. Em função dessas condições, os

docentes passaram a trabalhar com foco em atividades que fossem computadas como produtividade a fim de garantir o funcionamento dos cursos e verbas que possibilitem a realização de seus projetos acadêmicos. Apesar do esforço com que se dedicam ao trabalho, observamos em todas as entrevistas frustrações com as lutas incessantes contra frequentes obstáculos, e a percepção da perda de espaço nos processos decisórios sobre os rumos da universidade.

Apesar dessa geração, mais velha em termos etários, possuir maior tempo de vida docente em relação ao segundo grupo, constituído por professores que possuem entre quarenta e seis e sessenta anos de idade, essa diferença cai quando se trata especificamente do período de trabalho nas pós-graduações. Para os professores mais antigos, a entrada na pós-graduação se deu mais recentemente, em função da abertura dos cursos, entre outras razões. Dessa forma, os participantes dos dois grupos possuem entre dez e vinte e cinco anos de atuação em pós-graduações.

Observamos uma diferença entre as visões dos dois grupos em relação à percepção das transformações ocorridas no ambiente de trabalho. Nesse grupo, incluímos os professores B, H, F e C, que possuem entre vinte e trinta anos de vida profissional e entre quarenta e seis e sessenta anos de idade. Entre esses professores identificamos uma busca de formas de adaptação às crescentes demandas por produtividade, entendidas por eles como inevitáveis no universo acadêmico contemporâneo. Consideraram que nos últimos anos as cobranças por produtividade transformaram o cotidiano ao introduzir uma quantidade de tarefas difíceis de serem cumpridas nos prazos e tornou-se um processo adoecedor na medida em que assumem que devem realizar o trabalho nas formas prescritas e se esforçam para isso.

No diálogo desses docentes com os novos valores e as novas formas de gestão da produção acadêmica, notamos tanto a presença tanto uma visão crítica em relação ao excesso de trabalho e aos critérios de avaliação da produtividade, quanto de um reconhecimento de aspectos positivos, como o fortalecimento do papel da pesquisa e a obrigatoriedade do exercício da escrita e da divulgação dos trabalhos. Para lidar com esses desafios alguns dos entrevistados buscam saídas criativas e alternativas, como a realização de trabalhos conjuntos ou, quando a pressão se torna excessiva, ou fora dos interesses do docente, a saída da pós-graduação e a permanência apenas como professor de graduação, onde o espaço para docência é mais valorizado e as demandas por produção são menores.

Para os dois entrevistados mais jovens, I e G, que estão na faixa etária entre trinta e cinco e quarenta e cinco anos de idade, e que possuem menos de vinte anos de docência e menos de dez anos de atuação em pós-graduações, a produtividade faz parte do universo

acadêmico. Esses docentes já iniciaram suas carreiras em um cenário competitivo, no qual poucas vagas profissionais são disputadas em esparsos processos seletivos. Esses docentes sabem que, para manterem-se no mercado acadêmico de trabalho, precisarão se esforçar para produzirem de forma crescente.

A imposição da produtividade crescente e a competição pelos raros espaços almejados disponíveis nas instituições públicas levam os profissionais mais jovens a participarem seguidamente de processos seletivos, que em sua quase totalidade oferece vagas provisórias para professores substitutos em universidades públicas, ou privadas, nas quais as condições de trabalho e os vínculos são ainda mais precários. Esse cenário que vem se naturalizando nos últimos anos conduz à produção de profissionais que se esforçam de forma ininterrupta para que possam atender a metas cada vez mais desafiadoras em um mercado cada vez mais restrito e precário. Mas todo esse esforço, mesmo quando conduz o professor a uma posição desejada, como contratado em uma instituição pública, a realidade encontrada pode ser frustrante, como nos disse o professor G: “demora tanto para entrar na universidade, depois volta a ser aquela coisa assim: se vira”, ao se referir às condições de trabalho.

As metas de produtividade, nas entrevistas com esses professores mais jovens, não se mostraram como uma questão a ser discutida. Os professores se disseram mais preocupados em como enfrentar a cobrança – o que não exclui a visão crítica. Para esses entrevistados, realizar e divulgar pesquisas faz parte do trabalho na pós-graduação, e quem optar pela vida profissional acadêmica já deve saber que a produtividade será cobrada. Percebemos nesse grupo a manifestação de forma mais contundente do culto da performance, proposto por Ehrenberg (2010), ao descrever o esforço incessante e ilimitado dos trabalhadores para alcançar um ideal que se coloca sempre a sua frente e sustenta sua corrida, mas que nunca é alcançado.

A naturalização dessa corrida incessante se impõe e se banaliza na medida em que é cada vez menos questionada. Com a renovação dos docentes mais experientes e mais críticos pelos mais jovens, algumas questões ocupam cada vez menos espaço nos debates. Percebemos que em meio ao esforço para atender a tantas demandas, muitas das quais sem um valor explícito, e tendo que vencer muitas dificuldades, o trabalho vai perdendo seu sentido. Os professores questionaram: se grande parte dos artigos publicados não são lidos ou utilizados como fontes, porque tanta cobrança por publicação? O risco que se corre é que a publicação de artigos, por seu valor como produtividade, se torne um objetivo em si mesmo, e não uma decorrência de uma pesquisa ou da produção de conhecimentos, comprometendo a qualidade e a finalidade do trabalho científico.

O cumprimento de metas impõe um ritmo que em muitos casos não são suficientes para maturação dos trabalhos. No caso das ciências humanas, o tempo para produção de conhecimentos pode ser bastante diferente do tempo em outras áreas. Em todas as entrevistas, houve questionamentos em relação a não consideração das especificidades da Psicologia no modelo de avaliação, embora ele tenha sido revisto e aprimorado nos últimos anos.

Essas condições limitam o poder dos professores de atuarem sobre a realidade de trabalho, contrariam os objetivos profissionais e corroem a relação e o sentido do trabalho. As tentativas de driblar o tempo, cumprir as obrigações que são impostas, desconsiderando questionamentos, pode ser tão ou mais desgastante do que o próprio trabalho. Quando a capacidade do sujeito agir sobre o trabalho precisa ser contida para ele possa dar conta do que é prescrito, ele entra em sofrimento ou aliena-se da atividade, passando a agir maquinalmente (Clot, 2007; Dejours, 2010).

A perda do elo afetivo com o trabalho é visível também pelo esvaziamento do coletivo de trabalho, a memória viva de práticas e valores da categoria. Quando comparamos o ambiente universitário da década de 1990 com o contemporâneo, verificamos que as formas consagradas de exercício da profissão construídas ao longo do tempo foram perdendo o valor. A representação do professor é um dos reveladores dessas transformações. Em muitas entrevistas, os participantes se referiram aos seus professores como figuras inspiradoras e a docência como um lugar que de respeito e prestígio. Atualmente, eles, que ocupam esse mesmo lugar, precisam lidar com as novas e múltiplas demandas institucionais que não levam em conta limites e dificuldades, e com as instabilidades que permeiam as relações de trabalho e que põem constantemente em cheque a sua eficiência e a sua posição.

O produtivismo se naturaliza na medida em que as avaliações realizadas pela CAPES consideram a produtividade de forma individual e a competição por verbas cada vez mais restritas estimulam a competitividade entre os professores. As dificuldades em efetivar um debate com força suficiente para produzir mudanças é dificultado pela adesão de alguns profissionais ao modelo meritocrático.

A força do coletivo se mostrou presente em alguns programas, nos quais os professores organizaram coletivamente formas de driblar as pressões, optando por produções coletivas ou por se manterem em um patamar de resultado que não levasse a futuras exigências demasiadas. Esses compromissos, de certa forma, ajudaram a preservar a relação entre os membros do grupo e os próprios cursos. Esses acordos por mais instáveis e provisórios que possam se mostrar, se apresentam como um dos caminhos alternativos e de resistência.

Mas, o que constatamos foi que o excesso de trabalho, o individualismo e a competição vem dificultando os diálogos e novos acordos que poderiam levar a modificações nas formas de desenvolvimento do trabalho. Sem esse debate, o coletivo se fragiliza, as práticas de trabalho se individualizam, os trabalhadores se distanciam uns dos outros e o ofício fica a mercê de interesses que nem sempre refletem os anseios e visões da categoria.

A gestão no universo acadêmico se aproxima cada vez mais da praticada nos ambientes empresariais privados. As medidas de produtividade presentes nas avaliações da CAPES foram se transformando em um referencial de competência e garantia de espaço profissional. A penetração desses valores e práticas pragmáticas nas universidades, especialmente nas pós-graduações, dirigem sua produção para atender aos interesses do mercado privado. Esse movimento vem sendo denunciado nos últimos anos em alguns países, por meio de grupos de cientistas como o *Slow Science*, que pede mais tempo e respeito pela ciência.

Essa lógica, que contrapõe a ideia de ciência como uma construção coletiva baseada na cooperação a um clima de competição, mina a relação entre o trabalho e o docente, levando a um desinvestimento em suas atividades. Porém, apesar das frustrações frente a tantas dificuldades, encontramos nas narrativas reflexões e iniciativas que revelam a disposição para questionamentos e intervenções no real. Nas entrevistas, especialmente com os docentes mais jovens surgiu uma série de interrogações sobre a necessidade de se discutir qual a universidade que se quer. Essa questão também se apresentou como um pano de fundo nas falas de quase todos os docentes.

Para os participantes mais jovens da pesquisa, é hora de se colocar em debate a ideia que se tem de universidade, construída por gerações anteriores e que já não oferece soluções para as questões atuais, entre elas os caminhos para o financiamento das instituições públicas e de pesquisas básicas e os problemas envolvidos em parcerias público/privadas. O futuro é uma construção de resultados incertos, mas na opinião de muitos dos entrevistados, o modelo de universidade que se tinha precisa ser revisto em função dos desafios que emergiram nos últimos anos.

Encontramos nesta pesquisa algumas diferenças entre gerações, que indicam algumas mudanças no perfil dos docentes que vem ingressando mais recentemente nas universidades, que se mostram mais flexíveis e dispostos a se adaptarem a um ritmo de trabalho mais intenso e a demandas desafiadoras. Essa disposição indica uma aproximação cada vez maior entre o mundo acadêmico e o da iniciativa privada. A visão dessa aproximação como algo imposto e como uma ameaça à ciência por gerações anteriores é minimizada pelos mais jovens que as

entendem como constitutivas do momento atual, no qual a carência de recursos promove a competição e a determinação de metas cada vez maiores conduz a excelência.

A pesquisa, limitada pelo tempo e pela quantidade de docentes dispostos a participar, proporcionou uma visão das transformações que vem ocorrendo nos últimos anos entre professores de programas de pós-graduação em Psicologia, a partir do paralelo entre as narrativas de profissionais mais antigos e de mais jovens. Esse trabalho nos aproximou um pouco mais da questão, mas sem esgotá-la. Percebemos que estamos em um momento de crise e de definição de novos caminhos, que deverão ser, em grande parte, determinados pelas novas gerações. Somam-se a esse contexto as novas políticas que serão impressas pelo novo governo eleito em outubro de 2018.

Fica como uma preocupação, as condições que os docentes terão para estabelecer um diálogo crítico entre os interesses acadêmicos e os externos à academia, em um cenário que se rende cada vez mais ao pragmatismo e a lógica empresarial. Os docentes deverão ter como desafios enfrentar condições de trabalho cada vez mais exigentes e não se deixarem conduzir pelo pragmatismo e pela lógica empresarial que pode comprometer a essência da academia como um espaço de discussão com liberdade de pensamento e de investigação.

REFERÊNCIAS

ABELHAUSER, A. ; GORI, R.; SAURET, M-J. **La folie évaluation**. Les nouvelles fabriques de la servitude. Paris: Mille et Une Nuits, 2011.

ALVAREZ. D. **Cimento não é concreto, tamborim não é pandeiro, pensamento não é dinheiro! Para onde vai a produção acadêmica?** Rio de Janeiro: Myrrha Comunicação, 2004.

ALVES, D. C.; VALE, E. S. do. **TRABALHO DOCENTE PRECARIZADO: condições de trabalho dos professores substitutos da UECE**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo2/trabalho-docente-precarizado-condicoes-de-trabalho-dos-professores-substitutos-da-uece.pdf>. Acesso em: novembro 2015.

ANPEPP. **Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia**. Disponível em: <http://site.anpepp.org.br/index.php/anpepp-2/horizontes>. Acesso em: julho 2015.

ANTUNES, R. Os Sentidos do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. O Privilégio da Servidão. O novo proletariado de serviços na era digital.. São Paulo: Boitempo, 2010.

ARAÚJO, J.O.; CORREIA, M.V.C. **Reforma universitária: a universidade pública em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

ARAÚJO, J.N.G de; RABELLO, A.M.V. Dimensões institucionais de uma organização de saúde. **Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath.** Online, v. 7, n. 2, p. 86-101, novembro de 2010. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org.br/uploads/files/latin_american/v7_n2/dimensoes_institucionais_de_uma_organizacao_de_saude.pdf. Acesso em maio de 2017.

AUBERT, N. **Le culte de L'urgence**. Paris: Flammarion, 2003

_____ (Org.). **L'Individu Hypermoderne**. Paris: Éditions Érès, 2004.

_____. Violence du temps et pathologies hypermodernes , **Cliniques méditerranéennes** 2008/2 (n° 78), p. 23-38. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2008-2-page-23.htm>. Acesso em: abril 2016.

_____ ; GAULEJAC, V.DE. **Le coût de l'excellence**. Paris: Seuil, 2007.

BALBACHEVSKY, E. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BARUS-MICHEL, J. Clínica e Sentido. In: BARUS-MICHEL, J; ENRIQUEZ, E.; LEVY, A. **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, 2005.

BAUMAM, Z. **Vida Líquida**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BENCK, Simone Pereira Costa. **Os intelectuais e a política de pós-graduação no Brasil à luz do processo de elaboração do PNPg 2005-2010 e PNPg 2011-2020**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_8ef1af5768c9332a834943b8c23ab834. Acesso em: abril 2015.

BENDASSOLI, P.; SOBOLL, L.A.P. (Orgs.) **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011

BENDASSOLLI, P. Mal-estar no trabalho: do sofrimento ao poder de agir. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 1, p. 63-98, mar/2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27121482004>. Acesso em: maio 2016

BENDASSOLLI, P. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v17n1/v17n1a04.pdf>. Acesso: junho 2016

BIANCHETTI, L. Política de avaliação e acompanhamento da CAPES: ingerências e impactos nos PPGES. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, maio-ago, 2006. Disponível em <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/36/12>. Acesso em: novembro 2015.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da produtividade” sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação, in: **30ª Reunião Anual da ANPEd** (Anais). Rio de Janeiro RJ: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf>. Acesso em: outubro 2015.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico em decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 89-110, jan./mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a05v22n82.pdf>. Acesso em: outubro 2015.

BOITO JR., A. A hegemonia neoliberal no governo Lula. **Crítica Marxista**, n.17, Rio de Janeiro, Editora Revan, 2003. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/unicamp/Governo_Lula.pdf. Acesso em: junho 2016.

BONEMY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15, APES, 2001. (Série Paralelo15)

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. De que geração estamos falando? Narrativas acadêmicas produzindo crianças e jovens digitais. **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt14-3782.pdf>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 21.321 de 18 de junho de 1946. **Estatuto da Universidade do Brasil**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-21321-18-junho-1946-326230-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: maio 2015.

_____. Decreto nº 53.932, de 26 de maio de 1964. **Presidência da República**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53932-26-maio-1964-393973-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: maio 2015.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Presidência da República. Casa Civil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: maio 2015.

_____. Parecer 977, de 03 de dezembro de 1965. Definição dos Cursos de Pós-Graduação. **Conselho Federal de Educação**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf. Acesso em: maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 1982-1985**. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf. Acesso em: maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: CAPES, 1982. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf. Acesso em: junho 2015.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020**. Vol. 1. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: junho 2015.

_____. Comissão Mista CAPES/CNPq para o Desenvolvimento da Pós-Graduação e da Ciência e Tecnologia. Portaria Interministerial MCT/MEC número 270 de 22 de maio de 2003. **Plano Nacional de Pós-Graduação (Considerações preliminares para o V PNPG)**,

2004 Disponível em: [http://www.anped11.uerj.br/Consideracoes Preliminares VPNPG.doc](http://www.anped11.uerj.br/Consideracoes_Preliminares_VPNPG.doc). Acesso em: junho 2015.

CAPES. História e Missão. **Capex/Ministério da Educação**, 2008. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em: julho 2015.

_____. Ficha de Avaliação do Programa 2010. **Avaliação Trienal 2010**. Disponível em <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2010/12/fichas/33050015005P8.pdf>. Acesso em: maio 2015.

_____. **Capex 60 anos. Revista Comemorativa**. Seis décadas de evolução da Pós-graduação. Revista Brasileira de Pós-Graduação. Julho/2011. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/Revista-Capes-60-anos.pdf>. Acesso em: setembro 2015.

_____. Evolução da pós-graduação e desenvolvimento sustentável. **Capex 60 anos**. Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável Capex na Rio+20. Brasília: CAPES/Ministério da Educação, 2012.

_____. Avaliação Trienal 2013. Planilha de Indicadores. **Brasília: CAPES/Ministério da Educação**, 2014. Disponível em: <http://www.avaliacaotrienal2013.capes.gov.br/resultados/planilhas-comparativas>. Acesso em: agosto 2015.

_____. **Documento de Área: Psicologia**. Avaliação trienal 2013. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_area/Psicologia_doc_area_e_comiss%C3%A3o_21out.pdf. Acesso em: outubro 2015.

_____. **Documento de Área: Psicologia**. Avaliação 2000. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/2000_037_Doc_Area.pdf. Acesso em: outubro 2015.

_____. **Documento de Área: Psicologia**. Avaliação 2016. Disponível em: http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos_de_area_2017/PSIC_docarea_15fev2017.pdf. Acesso em: janeiro 2018.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

CARRETEIRO, Teresa Cristina O.C. Sofrimentos Sociais em debate. **Psicologia USP**, v. 14, n. 3, 57-72, 2003. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42241/45914>. Acesso em: janeiro 2016.

_____; PINTO, Bruna de Oliveira Santos; RODRIGUEZ, Luciana da Silva. Trabalhando no “entre”: a história de vida laboral como método de pesquisa

em Psicossociologia. **Revista Estudos Organizacionais e Sociedade**. v.2, n. 5. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação/; economia, sociedade e cultura. Vol 1. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 12, dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X2007001200026&script=sci_arttext. Acesso em: novembro 2015.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. (Orgs.). **Universidade: políticas de avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHAUÍ, M. A Universidade sob uma Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação** n. 24, pp. 5-15. Rio de Janeiro Set./Dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: janeiro 2016.

CHESNAIS, François. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. **Economia e Sociedade**, Campinas, n. 5, p. 1-30, dez.1995.

CLOT, Yves. **A função Psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007

_____; Faïta, D. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-41, 2000

CLOT, Y. **Trabalho e Poder de Agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1987

_____. Uma nova visão do sofrimento humano nas organizações. In Chanlat, J. (coord.). **O indivíduo na organização**. (pp. 149-173). 2. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

_____. **O fator humano**. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. **Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2007.

DEJOURS, C.. **A banalização da injustiça social**. Tradução de Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

ENRIQUEZ, E. O papel do sujeito humano na dinâmica social. In: MACHADO, M. N. D. M., et al. **Psicossociologia: análise social e intervenção**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

Entrevista: Yves Clot. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 99-107, dez. 2006 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172006000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: fevereiro 2016.

EHRENBERG, Alain. **La Fatigue d'Être Soi: Dépression et Société**. Paris: Éditions Odile Jacob, 2000.

_____. **O culto da performance. Da aventura empreendedora à depressão nervosa**. São Paulo: Ideias & Letras, 2010.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, Dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: julho 2016.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. Memórias do Curso de Pós-Graduação em Psicologia da PUC-Rio: comemorando seus 40 anos. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v.19, n.1, p.217 – 225, 2007.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica** (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANÇA, I. A. A gestão da pós-graduação no Brasil através de seus planos nacionais: os desafios dos gestores de cursos. **Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL**, Florianópolis, p. 43-67, jan. 2012. ISSN 1983-4535. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/27507>. Acesso em: julho 2016.

GADELHA, S. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos de regulação e controle de condutas na contemporaneidade. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n66/0104-4060-er-66-113.pdf>. Acesso em: julho 2016.

GAULEJAC, V. De. A NGP: a Nova Gestão Paradoxal. In: BENDASSOLI, P.; SOBOLL, L.A.P. (Orgs.) **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011

_____. **A gestão como doença social. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

GAUER, Gustavo; GOMES William Barbosa. Psicologia na UFRGS: Retrospectiva e Perspectiva. In: Psicologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 1943-2003. **Museu Virtual de Psicologia**. Porto Alegre - maio de 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/cap%EDtulo9.htm#cap93>. Acesso em: agosto 2016.

GERNET, I.; DEJOUR, C. Avaliação do trabalho e reconhecimento. In: P. F. Bendassolli; L. A. Soboll (Orgs.), **Clínicas do trabalho**, p. 61-70. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, William B.; GAUER, Amanda da Costa Silveira Gustavo. Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu. **Psicologia no Estado do Rio Grande do Sul** William B. Gomes (Org.). Porto Alegre, novembro 2006 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap10.htm>. Acesso em: agosto 2016.

GOMES. William B.. As relações enigmáticas entre pesquisa e ensino em psicologia e as articulações possíveis entre a graduação e a pós-graduação. Trabalho preparado para apresentação na **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia** Teresópolis-RJ, maio de 1996. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/lafec/a1996a.htm>. Acesso em: agosto 2016.

GOMES, William B.; SILVEIRA, Amanda da Costa; GAUER, Gustavo. Pesquisa e Pós-Graduação Stricto Sensu. **Psicologia no Estado do Rio Grande do Sul**, William B. Gomes (Org.). Porto Alegre, novembro 2006 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/museupsi/PSI-RS/Chap10.htm>. Acesso em: agosto 2016.

GOMES, William B.; FRADKIN, Chris. Historical Notes on Psychology in Brazil: The Creation, Growth and Sustenance of Postgraduate Education. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 28, supl. 1, p. 2-13, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000600002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto 2016.

GOMES, William B.; HUTZ, Claudio. Anotações históricas e conceituais sobre o programa de pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 47-57, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto 2016.

GORI, R.; ABELHAUSER, A.; SAURET, M. **La folie évaluation**. Les nouvelles fabriques de la servitude. França: Mille et une nuits. 2011.

HALLBWACHS, M. **A memória coletiva**. SP: Centauro, 2006.

HORTA, J. S. B.; MORAES, Maria C. M. O sistema CAPES de avaliação da Pósgraduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 30, p. 95 -2116, set/out/nov/dez. de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a08n30.pdf>. Acesso em: novembro 2015.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160,

jan. 2006. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315>. Acesso em: agosto 2016.

_____. Dilemas da produção científica na “sociedade do conhecimento”: o colapso da realidade no empírico e a interdição da ontologia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 351-369, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/9654/888>. Acesso em: outubro 2017.

HOSTINS, R. C. L.; FURTADO, H. L.. Avaliação da pós-graduação no Brasil. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 19(1):15-23, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/2611/1889>. Acesso em: outubro 2017.

HUTZ, Claudio Simon et al . Perfil, avaliação e metas de produção intelectual dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 23, supl. 1, p. 25-34, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto 2016.

INSTITUTO SEDES SAPIENTIAE. **História do Departamento de Psicanálise**. São Paulo: Editora Narrativa Um, 2006. Disponível em: http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/Sedes%20Miolo%20Final%20dupla.pdf. Acesso em: agosto 2016.

KALLEBERG, Arne L.. O crescimento do trabalho precário: um desafio global. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 21-30, Feb. 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: outubro 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Tramas na Pós-graduação em educação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 93, p. 1341-1362, Set/Dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: fevereiro 2017.

LEHER, Roberto; LOPES Alessandra. Trabalho docente, carreira e autonomia universitária e mercantilização da educação.VII SEMINÁRIO REDESTRADO – NUEVAS REGULACIONES EN AMÉRICA LATINA BUENOS AIRES, 3, 4 Y 5 DE JULIO DE 2008. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cdrom_seminario_2008/textos/ponencias/Ponencia%20Roberto%20Leher.pdf. Acesso em: março 2018.

LHUILIER, Dominique. Travail, management et santé psychique. **Connexions**, n. 91, p. 85 - 101(2009). Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-connexions-2009-1-page-85.htm>. Acesso em: março 2017.

_____. Filiações teóricas da clínica do trabalho. In: BENDSSOLLI, P.; SOBOLL, L.A. **Clínicas do Trabalho: novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade**. São Paulo: Atlas, 2011, p. 22-58.

_____. O agir em Psocissociologia do Trabalho. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 295-311, jan. 2017.

_____. A invisibilidade do trabalho real e a opacidade das relações saúde-trabalho. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.13-38, jan./abr.2012.

_____. Trabalho. In: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LEVY, A. **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, 2005.

_____. Introdução à psicossociologia do trabalho. **Cad. Psicol. Soc. Trab.**, São Paulo, v. 17, n. spe. 1, p. 5-19, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v17nspe/a03v17nspe.pdf>. Acesso em: janeiro 2018.

LO BIANCO, Anna Carolina et al . A internacionalização dos programas de pós-graduação em Psicologia: perfil e metas de qualificação. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 23, supl. 1, p. 1-10, 2010 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722010000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto 2016.

MACEDO, L. DE.; MENANDRO, P. R. M. Considerações sobre os indicadores de produção no processo de avaliação dos programas de pós-graduação em Psicologia. **Infocapes**, v. 6, n. 3, pp. 34-38, 1998. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Info3_98.pdf. Acesso em: março 2017.

MACHADO, A. M. N.; BIANCHETTI, L. (Des)Fetichização do Produtivismo Acadêmico: Desafios para o Trabalhador-Pesquisador. **Rev. adm. empres**, São Paulo, v. 51, n. 3, p. 244-254, 201, maio/jun. 2011. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rae/article/viewFile/30970/29787>. Acesso em: março 2017.

MANCEBO, D.; SILVA JR, J.R.; OLIVEIRA, J. (org). **Reformas e Políticas: Educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008.

MACIEL, D. As metamorfoses do neoliberalismo no Brasil Contemporâneo: governos do PT e hegemonia neoliberal. **Anais do XVII Simpósio Nacional de História**. Conhecimento Histórico e diálogo social. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364652162_ARQUIVO_Comunicacaoparaanpuh2013.pdf. Acesso em: fevereiro 2017.

MANIFETO DO 'SLOW SCIENCE'. **Revista Radis**, n.140. Tradução de José Eisenberg, revisão de Antonio Engelke. Fiocruz: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/radis/revistaradis/140/reportagens/omanifestodo%C2%B4slowscience%C2%B4>. Acesso em: maio 2017.

MARTINS, C. B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 41-60, Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: junho 2018.

_____. Balanço: o papel da CAPES na formação do sistema nacional de pós-graduação. In: **CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV**. Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2003. p. 294- 309. Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1319_Capes11.pdf. Acesso em: outubro 2017.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: junho 2017.

MARTINS, Lígia Márcia. Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores. Tese de Doutorado. **Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências**, UNESP. Marília, 2001.

MARX, K; ENGELS, F. **Dossiê Manifesto Comunista**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v12n34/v12n34a02.pdf>. Acesso em: abril 2016.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; JUNIOR, William Pessoa da Mota A nova regulação educacional e o trabalho docente. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 33, p. 385-402, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5700/4712>. Acesso em: setembro 2017.

MENDEL, G. Acto. In: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LEVY, A. **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, 2005.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Aspectos psicodinâmicos da relação homem-trabalho: as contribuições de C. **Dejours. Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 34-38, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto 2017.

MILNER, Jean-Claude. Le culte Du chiffre, La mort de l'humain. In: ABELHAUSER, A.; GORI, R.; SAURET, M-J. **La folie Évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude**. France: Mille et une nuits, 2011.

NASCIMENTO, Elizabeth do; VASCONCELOS, Alina Gomide. O percurso da avaliação psicológica nos Simpósios da ANPEPP. **Aval. psicol.**, Itatiba , v. 15, n. 1, p. 125-128, abr. 2016 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000100014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: agosto 2016.

PAIM, Antônio. Por uma universidade no Rio de Janeiro. In: SCHWARTZMAN, S. (Org.). **Universidade e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: CNPq, 1982. Disponível em: http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/paim_rio.htm. Acesso em: abril 2016.

PAULA. A. P. P. de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-Rev.** Administração de Empresas, vol.45, n1, 2005. Disponível em: <http://www.fgv.br/rae/artigos/revista-rae-vol-45-num-1-ano-2005-nid-45058>. Acesso em: fevereiro 2017.

_____. **Tragtenberg revisitado: as inexoráveis harmonias administrativas**. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2000-org-663.pdf>. Acesso em: fevereiro 2018.

RABELLO, Ana Maria Valle; ARAÚJO, José Newton Garcia de. **Dimensões institucionais de uma organização de saúde**. Lat. Am. Journal of Fund. Psychopath. v. 7, n. 2, p. 86-101, 2010. Disponível em: http://www.psicopatologiafundamental.org/uploads/files/latin_american/v7_n2/dimensoes_institucionais_de_uma_organizacao_de_saude.pdf> Acesso em: janeiro 2007.

RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA, criado pelo Decreto nº 62.937/6. Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, agosto, 1968. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002285.pdf>. Acesso em: janeiro 2018.

ROSA, Alexandre Reis. "Nós e os índices": um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 48, n. 4, Dec. 2008 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v48n4/a10v48n4.pdf>. Acesso em: dezembro 2014.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 24, n. 83, p. 627-641, Aug. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: agosto 2016.

SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 42 set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n42/v14n42a10.pdf>. Acesso em: novembro 2016.

SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs). **Trabalho e Ergologia. Conversas sobre a atividade humana**. Niteroi: EdUFF, 2007.

SEIXAS, Pablo de Sousa; COELHO-LIMA, Fellipe; COSTA, Ana Ludmila Freire. Caracterização de dissertações/teses que versam sobre a profissão de psicólogo no Brasil. In: YAMAMOTO, Oswaldo H.; COSTA, Ana Ludmila F. (orgs.). **Escritos sobre a profissão de Psicólogo no Brasil**. Natal: Editora UFRN, 2010. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/Escritos-prof-psicologo-no_Brasil.pdf. Acesso em: julho 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

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

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. e. **Trabalho intensificado nas federais públicas brasileiras**. Universidade e Sociedade, Brasília, DF, v. 45, p. 9-37, jan. 2010.

SOARES, Silvia Adriana da Silva. Profissionais em Gestão da Pós-Graduação: perfil, competências e atividades na percepção dos secretários dos programas de pós-graduação em Educação. In: **RBPG**, Brasília, v. 12, n. 28, p.387 - 410 agosto de 2015. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/768/pdf>. Acesso em: julho 2016.

_____. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: Ministério de Ciência e Tecnologia/Centro de Estudos Estratégicos, 2001. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/spacept/espaco.htm>. Acesso em: janeiro 2018.

TOURINHO, Emmanuel Zegury; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Desafios da Pós-Graduação em Psicologia no Brasil. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 23, supl. 1, p. 35-46, 2010.

TURATO. E.R. **Tratado da Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 373-392, July 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772013000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: julho 2016.

VERHINE, Robert Evan. **Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2767/2114>. Acesso em: julho 2016.

VERHINE, Robert E.; DANTAS, Lys M. V. Reflexões sobre o sistema de avaliação da capes a partir do V Plano Nacional de Pós-graduação.. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 18, n. 37, p. 295-310, set. 2012. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/481/414>. Acesso em: agosto 2016.

VELLOSO, Andrea. A pós-graduação no Brasil: legados e desafios. Almanaque **Multidisciplina de Pesquisa**, ANO I – Volume 1 - Número 1, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/amp/article/view/2648/1241>. Acesso em: outubro 2016.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado** - Volume 25 Número 2 Maio / Agosto 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v25n2/04.pdf>. Acesso em: maio 2018.

YAMAMOTO, Oswaldo; MENANDRO, Paulo. A avaliação dos programas de pós-graduação em psicologia. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 12, n. 1, p. 82-91, jun. 2004 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2004000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: dezembro 2016.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
ICHF -INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSÓFICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
DOUTORADO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “Estratégias docentes frente às transformações no trabalho acadêmico nas Pós-graduações nacionais”

Pesquisador Responsável: Renée Burda Moutinho Borges

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade Federal Fluminense

Comitê de Ética em Pesquisa, Faculdade de Medicina da Universidade Federal Fluminense: Rua Marquês do Paraná, 303/4º andar – Niterói – RJ - Tel.: (21) 2629-9189.

Nome do Voluntário: _____

Idade: _____ **Telefones:** _____

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Estratégias docentes frente às transformações no trabalho acadêmico nas Pós-graduações nacionais**”, vinculada ao curso de Doutorado em Psicologia da Universidade Federal Fluminense e de responsabilidade da pesquisadora Renée Burda Moutinho Borges.

Declaro haver recebido esclarecimentos sobre a pesquisa e sobre a minha participação, inclusive o direito de, a qualquer momento, pedir esclarecimentos, bastando para isso entrar

em contato com a pesquisadora Renée Burda Moutinho Borges pelo e-mail reneeemborges@gmail.com.

A pesquisa pretende investigar as estratégias construídas pelos docentes e pesquisadores dos Programas de Pós-graduação em Psicologia para lidar com as transformações no trabalho acadêmico, especialmente em consequência dos novos valores e regras que passaram a vigorar a partir da introdução da avaliação realizada pela CAPES. Do ponto de vista social, o projeto atentará para as possíveis modificações que podem estar ocorrendo no perfil profissional.

A colaboração se fará de forma anônima e confidencial, por meio de entrevista semiestruturada sobre a sua história de vida com foco no trabalho, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. As gravações em áudio garantirão a fidedignidade das informações obtidas. Os materiais gravados não serão disponibilizados a qualquer tempo para nenhuma outra pessoa ou pesquisa de campo que venha a ser realizada sobre a temática em questão, garantindo a confidencialidade e a privacidade do sr(a), bem como das instituições ou grupos mencionados.

Considera-se que a participação nesta pesquisa não incorrerá em riscos, pois tem como foco a história de vida laboral. Caso ocorra sinal de mal estar, o(a) sr(a.) será questionado sobre o desejo de interromper sua participação. Mesmo que este não seja o seu desejo, a psicóloga entrevistadora dará todo o apoio necessário ao manejo da situação, já que a perspectiva ética e o bem estar dos sujeitos se sobrepõem a qualquer outro procedimento.

Sua participação é voluntária, com a finalidade exclusiva de colaborar com a realização da pesquisa. Dessa forma, não haverá qualquer incentivo financeiro ou qualquer ônus por isso.

Os usos das informações prestadas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

O(a) Sr(a) poderá se retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem quaisquer constrangimentos por esta decisão.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Eu, _____,
RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome: _____

Assinatura: _____