

MENY APARECIDA DA SILVA RIBAS

**ARTÍFICES DE UM OFÍCIO OU OPERÁRIOS DA FÁBRICA
DO CONHECIMENTO?**

**A TENSÃO DE VALORES NO QUOTIDIANO DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

**BELO HORIZONTE
ESCOLA DE ENGENHARIA
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFMG
2006**

MENY APARECIDA DA SILVA RIBAS

**ARTÍFICES DE UM OFÍCIO OU OPERÁRIOS DA FÁBRICA DO
CONHECIMENTO?**

**A TENSÃO DE VALORES NO QUOTIDIANO DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Engenharia de Produção da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Engenharia de Produção.

Linha de Pesquisa: Ergonomia e Organização do Trabalho

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eliza Helena de Oliveira Echternacht
Departamento de Engenharia de Produção – UFMG

Co-orientadora: Prof^ª. Daisy Cunha
Faculdade de Educação – UFMG

BELO HORIZONTE
ESCOLA DE ENGENHARIA
DEPARTAMENTO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DA UFMG
2006

MENY APARECIDA DA SILVA RIBAS

(FOLHA DE APROVAÇÃO – SERÁ FORNECIDA PELA UFMG)

**ARTÍFICES DE UM OFÍCIO OU OPERÁRIOS DA FÁBRICA DO
CONHECIMENTO?**

**A TENSÃO DE VALORES NO QUOTIDIANO DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Belo Horizonte, 31 de março de 2006.

Dissertação de mestrado defendida junto ao Curso de Pós-graduação em Engenharia da
Produção da Faculdade de Engenharia da UFMG, aprovada pela banca examinadora:

Prof^a. Dra. Eliza Helena de Oliveira Echternacht
Universidade Federal de Minas Gerais
Orientadora

Prof^a. Dra. Daisy Moreira Cunha
Universidade Federal de Minas Gerais
Co-orientadora

Prof^a. Dra. Antônia Vitória Soares Aranha
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dra. Beatriz Couto
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof^a. Dra. Denise Alvarez
Universidade Federal Fluminense

DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Guilherme,
minha fonte de perspicácia e serenidade.

À minha mãe, Fátima,
que me ensinou, além da coragem, as primeiras letras.

Ao meu marido, Anderson,
por participar da minha história, ser o protagonista dos meus
sonhos, e por me provar que o amor sabe ser paciente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À Professora Dra. Eliza Echternacht pelo respeito às minhas limitações, e por ter me permitido crescer enquanto pesquisadora.

As suas orientações eu levarei para a vida.

À Professora Dra. Daisy Cunha, pela dedicação e comprometimento que transcendeu uma simples relação de ‘co-orientação’. Guardarei para sempre esse valor como exemplo.

À Professora Dra. Antônia Vitória, por ter me proporcionado a oportunidade desta pesquisa, e pelo seu compromisso com a causa do trabalho docente.

À Caty Larmam, pela amizade sincera.

À Rita, pelo apoio e escuta nos momentos de aflição.

Aos meus companheiros da PUC, Paulo Roberto, Sara, Angélica, e Lívia.

Em especial, ao Prof. Célio, meu querido mestre.

Aos Professores que se empenharam em me ajudar neste estudo, pela generosidade com que dedicaram parte do seu precioso tempo a me revelar a sua experiência profissional. Mesmo sem poder citar seus nomes, eu lhes agradeço, assim como a todos aqueles por meio dos quais pude ter acesso a outros dados.

Aos Secretários de Departamentos, Hércio e Regina, pela acolhida.

“Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.

Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria da fartura.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza.

Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste.

Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.”

(Paulo Freire, 1997)

RESUMO

Este trabalho pretende mostrar como o cotidiano de trabalho dos professores, inseridos nas universidades públicas brasileiras, é marcado pela tensão de valores existentes entre os valores mercantis impostos ao meio acadêmico sob a forma de indicadores de performance e os valores inerentes à historicidade dos professores.

A fim de alcançarmos esse objetivo, nosso estudo se apoiou nos pressupostos da Ergologia e da Análise Ergonômica do Trabalho. Os dados empíricos foram obtidos através da observação da atividade de dois professores em situação real de trabalho, e de entrevistas realizadas com sete professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Mais especificamente, o estudo pretende mostrar como o professor lida com os principais condicionantes internos e externos da sua atividade, como escassez de recursos humanos e financeiros, as elevadas exigências de produção, a pressão temporal, as múltiplas tarefas, e o comprometimento com o trabalho.

Interessa-nos mostrar de que estratégias os professores lançam mão, seja no plano individual seja no coletivo para o alcance das metas que lhes são prescritas, mantendo o mínimo de saúde necessário e a qualidade de seu trabalho.

ABSTRACT

This work aims to disclose professors' reality in Brazilian public universities in relation to performance indicators imposed on them. Professors clearly experience conflict between these commercial values and the ones they have built up as professionals.

Ergology and Work Ergonomics Analysis principles supported this discussion. Empirical data was obtained from the observation of two professors' daily activities, and interviews with seven professors at the Faculty.

The work specifically intends to show how these professionals deal with the main external and internal conditioning elements in their activities, like the reduced number of professionals and limited financial resources, high productive demands, time pressure, multiple tasks and commitment to work.

It's important to focus on which strategies professors need to use, individually or as a group, to attain demanded goals, ensuring work quality and keeping a satisfactory level of health at the same time.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNDE – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CFE – Conselho Federal de Educação
CPq – Câmara de Pesquisa
DAE – Departamento de Administração Escolar
DECAE – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação
DMTE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
FAE – Faculdade de Educação
FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FINED – Financiadora de Projetos Especiais
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos
GED – Gratificação de Estímulo à Docência
IES – Instituições de Educação Superior
IFES – Instituições Federais de Ensino Superior
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC – Ministério da Educação e Cultura
PAIE – Programa de Apoio Integrado a Eventos
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais
SIEX – Sistema Nacional de Informações de Extensão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UMG – Universidade de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Processo de comunicação entre os professores pesquisados.....	141
Figura 2: O grupo de pesquisa focado	143

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: A Universidade em números.....	44
TABELA 2: Tipo de produção	65
TABELA 3: Tipo de produção	65
TABELA 4: Tipo de produção	66
TABELA 5: Tipo de produção	67
TABELA 6: Tipo de produção	67
TABELA 7: Tipo de produção	68
TABELA 8: Tipo de produção	69
TABELA 9: Tipo de produção	70
TABELA 5: Titulação dos Professores da Faculdade de Educação (1990 a 31/12/2004)	82
TABELA 6: Indicadores de produção acadêmica da FAE em 2003	85
TABELA 7: Indicadores de produção acadêmica da FAE em 2003	90
TABELA 8: Projetos de extensão e ensino da FAE em 2003	92
TABELA 9: Ficha de Emprego de Tempo – Primeiro dia de observação da atividade do Professor PB	101
TABELA 10: Ficha de Emprego de Tempo – Segundo dia de observação da atividade do Professor PB	101
TABELA 11: Ficha de Emprego de Tempo – Terceiro dia de observação da atividade do Professor PB	104
TABELA 12: Ficha de Emprego de Tempo – Quarto dia de observação da atividade do Professor PB	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 O nobre ofício de ser professor.....	18
1.2 A dimensão social da profissão: a arte de educar.....	19
1.3 A modernidade e a docência: expropriação ou resistência de um ofício?	21
1.4 A carga de trabalho dos professores.....	23
2 O CONTEXTO PRODUTIVO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	26
2.1 A reforma da educação superior e o processo de mercantilização do ensino	26
2.2 A subsunção do trabalho acadêmico ao capital	29
2.3 A política de financiamento e o cenário da pesquisa na universidade.....	32
2.4 A lógica de avaliação vigente: <i>qualidade</i> ou <i>quantidade</i> do trabalho docente?	35
2.5 O papel social das universidades: uma utopia?	38
3 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DA UFMG	42
3.1 Origem e atualidade da Universidade Federal de Minas Gerais	42
3.1.1 A <i>Universidade em números</i>	43
3.1.2 A <i>Pró-Reitoria de extensão</i>	45
3.1.3 A <i>Pró-Reitoria de pesquisa</i>	46
3.2. A Faculdade de Educação.....	47
3.2.1 <i>Histórico</i>	47
3.2.2 <i>Estrutura</i>	48
3.2.3 <i>Sua diversidade</i>	49
4 METODOLOGIA	52
4.1 Configuração da demanda (F1).....	53
4.2 Entrevistas com os professores dos três departamentos (F2)	56
4.3 Observação da atividade de dois professores (F3).....	59
4.3.1 <i>Momento 1</i>	60
4.3.2 <i>Momento 2</i>	61
4.4 Dificuldades metodológicas.....	62
4.5 Caracterização dos professores	63
4.5.1 <i>Os Professores entrevistados</i>	64
4.5.2 <i>Os professores observados em situação real de trabalho</i>	69
5 RESULTADOS OBTIDOS	71
5.1 A organização do trabalho docente na faculdade.....	71
5.1.1 <i>O processo de admissão e o regime de trabalho</i>	71
5.1.2 <i>O princípio da indissociabilidade</i>	72
5.2 <i>As exigências de produtividade</i>	73
5.2.1 <i>Critérios para obtenção da bolsa de pesquisa</i>	73
5.2.2 <i>A política de inserção na pós-graduação</i>	76
5.2.3 <i>A pressão crescente pela qualificação</i>	81
5.2.4 <i>A exigência e a pressão pelas publicações</i>	84
5.2.5 <i>Os encargos administrativos</i>	88

5.2.6 Os encargos didáticos	89
5.2.7 O esforço para a realização da extensão	91
5.3 Resultados oriundos do foco sobre a atividade de dois professores.....	95
5.3.1 Observação sistematizada da atividade do Professor PA.....	95
5.3.2 Observação sistematizada da atividade de trabalho do Professor B.....	100
6 ANÁLISE DOS DADOS	113
6.1 Uma atividade permeada por valores, escolhas e arbitragens	114
6.1.1 A docência como um trabalho individual?.....	115
6.1.2 A construção de trajetórias particulares.....	116
6.1.3 A polivalência do professor frente à complexidade de sua atividade	120
6.1.3.1 O comprometimento com o trabalho	124
6.1.3.2. O significado da extensão para os professores da Faculdade.....	126
6.1.3.3. As estratégias de publicação	128
6.1.3.4. A gestão do tempo.....	129
6.1.3.5. A gestão de recursos escassos	131
6.1.3.6 A lida com as fortes exigências advindas da pós-graduação.....	133
6.2 Aspectos coletivos da atividade de trabalho.....	135
6.2.1. A gestão vertical e horizontal da atividade	137
6.2.2 O foco sobre o grupo de pesquisa observado	142
6.2.3 A divisão do trabalho no grupo.....	145
6.2.4 As reuniões intragrupos como estratégia de regulação da carga de trabalho	148
6.3 Algumas considerações sobre a relação saúde e trabalho.....	149
7 CONCLUSÃO.....	156
8 REFERENCIAS.....	161

1 INTRODUÇÃO

O atual contexto das universidades públicas brasileiras é produto de sucessivas reformas educacionais ancoradas na política neoliberal. Após sumariar as propostas de reformulação do ensino superior, estudos apontam que esse modelo vem sendo concebido e preparado desde os anos 80, com a criação do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (Geres). Desde essa época, vêm ganhando força algumas proposições tais como: processos amplos de avaliação de desempenho; autonomia universitária; fontes alternativas de financiamento; interação com a comunidade; mudança nos mecanismos de acesso ao ensino superior; parceria com o setor produtivo; racionalização dos gastos e aumento da produtividade. A reforma da educação superior, nos dois mandatos de FHC (1995-2002), representou o ápice desse processo, tendo por base uma política de diversificação e diferenciação que associou três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, objetivando uma expansão acelerada do sistema.

Essa lógica de mercado vem promovendo um processo de mercantilização do saber e do ensino. As universidades públicas respondem à nova lógica operacional/gerencialista e à nova racionalidade economicista/produtivista, impondo aos docentes nelas inseridos uma série de prescrições que se manifestam no controle quantitativo da produção¹.

Para que pudéssemos analisar de que forma esse contexto impacta os modos de trabalhar dos professores, escolhemos a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Dois critérios justificam a escolha dessa população como objeto de análise: primeiro, os professores dessa Faculdade possuem um dos maiores índices de produção intelectual, se comparados com as demais Faculdades; seus professores atendem a alunos dos cursos de Pedagogia e Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), além dos cursos de Licenciaturas da Universidade, o que significa uma expressiva multidisciplinaridade e qualificações distintas entre os docentes. Associa-se a isso o fato de o programa de pós-graduação ser único para toda a Faculdade, subdividindo-se em várias áreas de pesquisa. Esta diversidade se expressa na própria estrutura da Faculdade: são três departamentos, inúmeros grupos de pesquisa, dois colegiados, o de pós-graduação e o de graduação. Este último se

¹ CHAUI (1999): *A universidade em ruínas*

subdivide no colegiado de licenciatura e no de pedagogia.

A demanda inicial por este estudo partiu de alguns casos associados ao quadro de sofrimento psíquico entre os professores da Faculdade. Identificou-se generalizado uso de medicação psiquiátrica (ansiolíticos/antidepressivos) entre os professores. Identificaram-se até alguns casos de licença médica ocasionada por depressão.

No período analisado, o contexto de produção da Faculdade delineava forte engajamento dos professores em uma multiplicidade de tarefas, como: encargos administrativos, condução de projetos de pesquisa e de extensão, elevada carga-horária didática na graduação e na pós-graduação, orientação, participação em eventos, publicação de trabalhos em revistas nacionais e internacionais. Paradoxalmente a essa realidade, a Faculdade sofria a redução considerável do seu quadro de professores, de escassez de recursos financeiros e humanos (falta de apoio de pessoal técnico-administrativo capacitado). Essa é a realidade que moldura a carga de trabalho dos professores para o alcance das metas de produtividade prescritas baseadas em indicadores quantitativos de performance individual.

Um outro aspecto desse contexto que não se pode ignorar é o significado da extensão, sobretudo numa Faculdade de Educação que possui áreas de pesquisas tão engendradas em questões sociais. Porém, os professores vivem uma grande dificuldade: a extensão não é tão valorizada como a atividade de pesquisa, em termos de obtenção de vantagens pelos órgãos de fomento à pesquisa e avaliação, como CAPES e CNPq. Logo, percebemos que a lógica de avaliação adotada pela política de educação do Ministério contribui para reforçar a tendência de valorização da pesquisa em detrimento da extensão.

Há uma tendência à intensificação e densificação do trabalho que, associada às péssimas condições de execução das tarefas, tem desencadeado sofrimento psíquico nesses professores. Esse sofrimento tem como pilar importante o conflito de valores existentes entre o comprometimento com a produção de um trabalho de qualidade e o atendimento de elevadas exigências por produtividade.

No intuito de buscar alternativas de prevenção contra essa realidade, decidimo-nos por aprofundar no conhecimento do trabalho desses professores, a fim de revelar os principais elementos intricados à carga de trabalho a que estão eles submetidos e às fundamentais estratégias de que lançam mão para lidar com os condicionantes externos: fortes exigências

de produção, pressão temporal, e um dos principais condicionantes internos: o comprometimento com o trabalho. Para tal, recorreremos à perspectiva ergológica (SCHWARTZ, 1995, 1998, 2001, 2002), e à perspectiva ergonômica (GUERIN, 2001; WISNER, 1967).

O estudo se desenvolveu através da observação da atividade de trabalho de dois professores e de entrevistas com outros sete professores. Não poderíamos deixar de citar nesta introdução as dificuldades metodológicas identificadas ao longo desta pesquisa em decorrência da complexidade da atividade analisada.

Este estudo se subdivide em nove capítulos:

O primeiro deles consiste nesta introdução, que apresenta o tema da dissertação – os valores envolvidos no cotidiano da atividade dos professores de uma universidade pública -, a pertinência da pesquisa, o objetivo, os marcos teóricos fundamentais, o campo empírico e as bases que o justificam, assim como a estrutura da dissertação.

O segundo capítulo apresenta a revisão da literatura existente sobre o trabalho do professor, abordando os valores envolvidos em sua condição profissional e os elementos da atividade que se articulam com a saúde.

O terceiro capítulo aborda o contexto produtivo das universidades federais, a evolução da reforma da educação, e a questão da mercantilização do ensino.

O quarto capítulo apresenta a Universidade Federal de Minas Gerais e a Faculdade de Educação, sua história, dinâmica estrutural, etc.

O quinto capítulo apresenta o caminho metodológico percorrido pela análise ergonômica do trabalho.

O sexto capítulo apresenta a população trabalhadora escolhida como objeto de análise, ou seja, os professores entrevistados e os observados em situação real de trabalho.

O sétimo capítulo apresenta os resultados obtidos durante as entrevistas e ao longo das sessões de observação dos dois professores.

O oitavo capítulo analisa os resultados obtidos na sessão anterior e busca identificar as

principais estratégias de renormalização da atividade frente às inúmeras variabilidades advindas das fortes exigências de produtividade.

O nono capítulo apresenta as conclusões.

O PROFESSOR E SEU TRABALHO

*“E toda a humana docência
para inventar-se um ofício
ou morre sem exercício
ou se perde na experiência.”*
Cecília Meireles

1.1 O nobre ofício de ser professor

Professor, tomando o vocábulo na acepção própria, é aquele que “professa”, “aquele que declara seus conhecimentos diante de outrem”. O professor é, portanto, “o mestre público de alguma ciência ou arte liberal” (BACKHEUSER, 1946). O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001), define Professor como sendo *aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa, o que se dedica a, o que cultiva*; os verbos que melhor traduzem a palavra são: *afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar*.

O termo Ofício de Mestre, é utilizado para afirmar o “fazer qualificado e profissional” dos professores no exercício de sua profissão. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos. *Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria* (ARROYO, 2000, p.18). Inquietações e vontades tão parecidas, tão manifestas no conjunto de lutas da categoria docente. *O professor reflexivo, pesquisador, crítico, politizado*. (ibid, p. 20). A literatura sobre os professores é vasta, carrega uma imagem que alimenta as políticas e os currículos de formação, alimenta as políticas de requalificação. Uma imagem que transita nos eventos sociais de tomadas de decisões e nos eventos de pesquisa e teorização. Transita como imagem desejada, progressista e atualizada, comprometida e qualificada do mestre demandando pela sociedade do conhecimento, pela globalização, pela formação do cidadão participativo, pela inovação educativa.

Um professor age em função de idéias, de motivos, de projetos, de objetivos, em suma, de intenções ou de razões das quais ele está “consciente” e que ele pode geralmente justificar

(GIDDENS, 1987; SHAVELSON & STERN, 1981). Esse conhecimento se refere concretamente a comportamentos intencionais dotados de significado para o professor; este significado pode ser “verificado”, de um certo modo, no “discurso” (verbal ou mental) que ele elabora ou pode elaborar, quando necessário, a respeito de suas atividades.

Para atingir essas finalidades pedagógicas inerentes ao seu trabalho, o professor deve tomar decisões em função do contexto em que se encontra e das contingências que o caracterizam [...] Ora, tomar decisões é julgar. Esse julgamento se baseia nos saberes do professor, isto é, em razões que o levam a fazer esse ou aquele julgamento e a agir em conformidade com ele. (TARDIF, 2002, p. 208).

Esse “ofício de mestre” pode ser traduzido no exercício da profissão docente quando o professor externaliza em seu cotidiano um conjunto de saberes. Na tradição da Sociologia do Trabalho, tal como ela se apresenta no “*Traité de Sociologie du Travail*”, dirigido por Friedman e Naville (1962), o trabalho é não só uma característica humana, mas também o traço fundamental de toda a sociedade, o elemento que “ordena” as sociedades.

1.2 A dimensão social da profissão: a arte de educar

Os saberes profissionais dos professores não são somente personalizados: eles são também situados, construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular, e é em relação a essa situação particular que eles ganham sentido. O trabalho do professor possui aspectos formais e aspectos informais, o que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um lado flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. O trabalho adquire assim um caráter heterogêneo, que comporta uma combinação variável de elementos, não apenas diversos, mas também potencialmente contraditórios, diversificados, estranhos entre si. Esses aspectos heterogêneos da docência remetem concretamente a tensões ou a dilemas internos dessa profissão. (BERLAK & BERLACK, 1981; LAMPERT, 1985; LORTIE, 1975; PERRENOUD, 1996). Essas tensões, esses dilemas, estruturam a identidade dos docentes em diversos aspectos e em diferentes níveis: autonomia e controle na realização da atividade docente, burocratização e indeterminação da tarefa, generalidade dos objetivos educativos e rigidez dos programas e recursos didáticos, universalidade do mandato e

individualidade dos alunos, rotina das tarefas e imprevisibilidade dos contextos de ação, relações profissionais com os alunos, acompanhadas de um grande investimento afetivo e pessoal, etc. (TARDIF & LESSARD, 2005).

No mundo ocidental, a mais antiga concepção a respeito da prática educativa vem da Grécia Antiga. Ela remonta há mais de 2.500 anos e continua em vigor ainda hoje, apesar de ter sofrido transformações substanciais. Essa concepção associa a atividade do educador com uma arte, isto é, a uma *téchne*, termo grego que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras “técnica” ou “arte”.

Tal como escreve Platão, em A República (VII:518-519), a respeito da educação:

A educação é a arte (téchne) que consiste em fazer a alma voltar-se de modo mais expedito a si mesma. Não se trata de lhe dar a faculdade de ver que ela já possui (por natureza); somente seu órgão não está bem dirigido, não se volta para onde ele deve voltar, e isto é o que cumpre corrigir.

A arte visa, portanto, a completar a natureza, a substituí-la e a reproduzi-la. É preciso lembrar que, para Platão, toda arte que não corresponde a essa função deve ser eliminada da Cidade ideal. Encontramos a mesma idéia em São Tomás de Aquino, no *De Magistro* (1988, p. 34), obra que servirá de base à Doutrina católica da educação e da pedagogia:

A arte (arte: arte ou técnica) opera da mesma maneira e pelos mesmos meios que a natureza [...] Constatamos o mesmo processo na aquisição da ciência: o mestre conduz à ciência do desconhecido pelos mesmos caminhos escolhidos pelo indivíduo que descobre essa ciência por si mesmo.

Na concepção de Tardif (2002, p. 159), a ação do educador pode ser associada à atividade do artesão, isto é, à atividade de alguém que

1) possui uma idéia, uma representação geral do objetivo que quer atingir; 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha; 3) age baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte; 4) age fiando-se também em sua habilidade pessoal e, finalmente, 5) age guiando-se por sua experiência, fonte de bons hábitos, isto é, de “maneiras-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras de proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.

Uma das definições que o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (HOUAISS, 2001),

designa para Educação consiste na *aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano*. Educar significa *criar, nutrir*. O Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000) define educação com sendo *a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico*.

O que caracteriza, portanto, a educação como arte é, em primeiro lugar, a idéia de que a ação educativa está ligada a realidades contingentes e individuais que não podem ser julgadas de maneira cientificamente rigorosa e necessária. Entretanto, isso não faz o educador-artesão agir de maneira arbitrária: ele orienta a sua ação em função da representação de uma finalidade que, para os antigos, era, a um só tempo, o objetivo do ato educativo e o termo natural do desenvolvimento humano. O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e de forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa.

O produto do professor é outro: não há como separar ali o valor de uso e o valor de troca. Os meios de produção do professor estão dentro de sua cabeça: não há parafernália eletrônica que substitua sua intervenção, não há como expropriar o conhecimento que ele possui. *Eis porque o professor ganha tão mal, vive tão mal, e adora o seu trabalho. O trabalho do professor é inalienável. Pode ser vendido, mas não tem preço e não pode ser expropriado. É o trabalho em toda a sua magia, em toda a sua potência. É o trabalho perfeito*, afirma Arroyo (2000).

1.3 A modernidade e a docência: expropriação ou resistência de um ofício?

A concepção de avaliação adotada no Brasil, especialmente a partir dos governos de Fernando Henrique, é parte integrante do projeto neoliberal de educação cujo caráter produtivista tem sido um dos principais instrumentos para a sua implantação. Um dos pilares que fundamenta a reforma da educação superior, a avaliação, reduziu-se ao estabelecimento de metas e

indicadores de desempenho com vistas à redução dos gastos. Elaborada por especialistas “de cima para baixo”, trabalha com índices quantitativos e descontextualizados, vinculados ao financiamento das instituições objetivando fazer *ranking* e com eles fundamentar critérios para a alocação de recursos.

As políticas de formação e de currículo e, sobretudo, a imagem de professor (a) em que se justificam perderam a referência ao passado, à memória, à história, como se ser professor (a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política e da última demanda tecnológica. Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica e acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão, através de um simples decreto. (ARROYO, 2000, p.24).

Muitos saberes de muitos ofícios foram destruídos pela industrialização, pelo avanço das máquinas, da tecnologia, da incorporação do saber operário e do seu controle. Processos tensos de eliminação dos ofícios e dos artífices. Processos históricos de expropriação do saber operário. Mas foi mesmo eliminado o saber dos trabalhadores ou houve resistências e reapropriações? Esse saber coletivo se afirmou como um saber de classe e de categorias. Os trabalhadores construíram nesses embates um saber próprio. Sabem mais, construíram sua nova identidade e seu novo orgulho. *No campo da educação, da socialização, do conhecimento e da formação humana esses processos seguiram o mesmo caminho? Esta é a questão que nos persegue. O que ficou em nós do velho ofício do magistério?* (ARROYO, 2000, p. 29). Parafraçando Garfinkel (1984), que se pare de considerar os profissionais, isto é, os professores, como “idiotas cognitivos” cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero. Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (GIDDENS, 1987) e que dão provas, em seus atos quotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das conseqüências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos.

A atividade científica significa, portanto, uma atividade social e a construção é uma construção social da realidade. Como mundo à parte, o campo científico-universitário representa um espaço de luta permanente pela dominação, pelo monopólio da competência e

da autoridade científica, bem como pela legitimidade da ciência, em que as práticas, em sua maioria, caracterizam-se por esse estado de disputa permanente.

Segundo Oliveira (2000), o processo de acumulação do capital científico leva

os produtores, nesse campo, a buscarem o reconhecimento ou a imposição do valor de seus produtos, bem como desacreditar/vulgarizar produtos e produtores concorrentes. A luta para adquirir uma posição dominante concretiza-se, muitas vezes, mediante ocupação de cargos, participação em comissões, busca de verbas, poder político de decisão, prêmios de reconhecimento, realização de consultorias, etc. Acumular capital científico, portanto, representa a forma básica de adquirir essa espécie particular de capital tão importante no campo: a autoridade científica, ou melhor, a capacidade e a competência científica para falar e agir legitimamente.

O que se discute sobre o trabalho docente é se ele está avançando para um perfil de professor de tempos específicos, de competências exclusivas, de períodos definidos. É como se o ser professor(a) estivesse deixando de invadir outras dimensões de sua própria existência. O conceito de competência² aqui mencionado significa, segundo Leplat (1992), *a permissão de uma simulação mental que será um fator essencial do núcleo de Pesquisa Alimento da ação para regular o sistema. Graças a ela, o indivíduo poderá organizar mentalmente a solução de certos problemas antes de dar suas respostas, e assim aumentar a estabilidade do sistema.* Essa noção nos leva a acreditar que embora exista a tendência de mercantilização do ensino, o professor, pela especificidade de sua profissão estará sempre desenvolvendo formas de regulação para se impor ao sistema.

1.4 A carga de trabalho dos professores

Mas o que faz um professor exatamente? Quais são as condições de sua carga de trabalho? Pode-se analisar a carga de trabalho dos professores do ponto de vista “administrativo”, ou

² O conceito de competência surgiu no vocabulário da ergonomia (de Montmollin, 1984, 1990, 1995) para designar tudo o que está engajado na ação, “o que faz a diferença”, poder-se-ia dizer: é o conjunto de conhecimentos, de saber fazer, de heurísticas, de modelos (esquemas-tipo), ou seja, tudo o que permite atingir o resultado sem nova aprendizagem. Montmollin (1995), assim define este conceito: “Em ergonomia as competências correspondem às estruturas hipotéticas [...] que permitem ao operador das um significado para a ação em situações de trabalho (e em particular para as informações) que elas propõem”.

seja, definida em conteúdos e duração pela organização do trabalho em função de normas oficiais (decretos, leis, convenções coletivas, etc.) emanadas geralmente pelo governo e negociadas com as associações e sindicatos de professores.

Pode-se também analisá-la sob o ângulo das exigências reais do trabalho cotidiano. Esses dois pontos de vista traçam a distinção, já usual na ergonomia (DURAND, 1996), entre tarefa prescrita, tal como é definida pelos “padrões” e objeto de regras explícitas (normalmente escritas) e a tarefa real tal como se realiza no processo concreto do trabalho.

Além disso, o que chamamos as “condições de trabalho” dos professores corresponde a variáveis que permitem caracterizar certas dimensões quantitativas: a gestão do tempo de trabalho, a política de remuneração da classe, os recursos disponíveis para a execução de suas tarefas – humanos e financeiros, etc. Essas variáveis servem habitualmente para definir o quadro legal no qual o ensino é desenvolvido: elas são usadas pelos estados nacionais para contabilizar o trabalho docente, avaliá-lo, remunerá-lo. Contudo, é importante deixar claro que essas condições não devem ser vistas unicamente como exigências que determinam unilateralmente a atividade docente; elas são, do mesmo modo, recursos utilizados pelos atores para chegar a seus fins. Nesse sentido, a análise do trabalho docente não pode limitar-se a descrever condições oficiais, mas deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seu contexto cotidiano.

Quais são, hoje, as condições de trabalho de um professor inserido numa universidade pública, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade? Nota-se, antes de tudo, que essa noção de “carga de trabalho” é complexa porque remete a diversos fenômenos - dos quais vários não são quantificáveis - que se entrecruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de se separar completamente. Os principais fatores considerados na determinação da carga de trabalho dos professores das universidades públicas estão associados ao complexo conjunto de prescrições determinadas pelas esferas externas e internas à própria instituição: os órgãos de fomento à pesquisa, a legislação pertinente ao sistema de educação superior determinada pelo governo federal, à burocracia interna da universidade, etc. Além desses fatores externos ao professor, existem os fatores internos, como o comprometimento dele com a qualidade de seu trabalho e até mesmo a própria maneira pela qual ele incorpora os critérios de produtividade que lhe são prescritos a

partir de seus valores internos. O professor sofre um processo de densificação do seu trabalho. Ele tem que obter bolsa de pesquisa, tem que estar inserido no programa de pós-graduação, se vê obrigado a participar de grupos de pesquisas, às vezes muitos fazem um esforço adicional para a realização da extensão, atende às exigências advindas da necessidade de publicações e da obrigatoriedade de assumir encargos administrativos, além de dar aula na graduação e/ou na pós-graduação, etc.

A noção de carga de trabalho é utilizada pela grande maioria, senão pela totalidade, dos autores que adotam a abordagem da ergonomia contemporânea. Segundo Ferreira et al (1993), *todo estudo ergonômico, em última instância, pretende diminuir a carga de trabalho dos trabalhadores*. Apesar da ampla utilização e da importância atribuída à carga de trabalho, existe uma certa dificuldade em se encontrar definições precisas, além de o tema já ter sido “condenado em razão da falta de nitidez dos conceitos” (WISNER, 1990). Para Vidal et al. (1990) o conceito de carga de trabalho exprime, do ponto de vista humano, o esforço mobilizado pelo indivíduo na sua atividade de trabalho, ou seja, a demanda interna de energia humana necessária para a execução da tarefa. Exprime também tudo aquilo que pesa sobre o trabalhador na consecução das tarefas que lhe são atribuídas, assim como as exigências da tarefa. A carga de trabalho deve ser compreendida, pelo menos, em três aspectos segundo Wisner (1997): *físico, mental e psíquico – cada um deles pode determinar uma sobrecarga ou sofrimento. Eles se inter-relacionam e, via de regra, a sobrecarga de um dos aspectos é acompanhada de uma carga muito elevada nos dois outros campos*. Para Echternacht (1998), a relevância do conceito de carga de trabalho consiste no fato de que ele se situa como elemento central explicativo da interface atividade de trabalho / saúde e, portanto, relacionado à compreensão dos processos que definem a qualidade da vida produtiva nas coletividades humanas. *A abordagem da carga de trabalho exige a identificação dos campos de possibilidade de ação e regulação que se configuram dinamicamente nas situações de trabalho a partir das relações entre os condicionantes externos da atividade de trabalho e os condicionantes internos*.

2 O CONTEXTO PRODUTIVO NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

A universidade é uma instituição científica, educativa e social singular, que tem servido historicamente a propósitos de reprodução do poder e das estruturas existentes, bem como à sua transformação. Historicamente, resistiu ou foi conivente com a ordem estabelecida, foi funcional ou idealista, interessada ou desinteressada, conservadora ou transformadora, passiva ou crítica, acomodada ou inovadora. É claro que, nem sempre, esses empreendimentos ou posições são tão evidentes no campo universitário. Há avanços e recuos, às vezes em um mesmo momento histórico, que ocorrem, provavelmente, porque o predomínio de um dos termos da contradição acima apontados não implica a eliminação do outro.

As universidades públicas vêm passando por várias reformas, influenciadas pela mutação do quadro econômico e político brasileiro. A partir da década de 90, as transformações tornam-se mais evidentes, e fica clara a tentativa de as universidades se adequarem aos novos valores impostos pela lógica mercantilista.

Este capítulo tratará o paradoxo existente entre o papel social das universidades públicas e a atual conjuntura vivenciada por elas, em que se evidencia o aumento insano de horas-aula dos professores, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios, etc.

2.1 A reforma da educação superior e o processo de mercantilização do ensino

A racionalização do sistema de educação superior vem ocorrendo por meio de uma divisão por campo ou área de atuação institucional e, por conseqüência, por uma divisão do trabalho acadêmico. Na *reforma deflagrada* (CUNHA, 1997), as instituições são levadas a ter natureza jurídica e organização acadêmica diferenciadas. Além da divisão entre instituição de pesquisa e instituição de ensino, com diferentes graus de autonomia, há subdivisões quanto ao que ensinar e ao que pesquisar. Para o governo, a instituição universitária, incluindo-se os seus professores, deveria realizar um dado conjunto de atividades. Cada universidade, com exceção das consideradas de excelência, seria competente para ensinar ou pesquisar algo bastante

específico à sua realidade e às condições de obtenção de êxito. Assim, aproveitar-se-ia ao máximo a força de trabalho acadêmica para eficiência (economia de recursos), eficácia (adequação do produto), e elevação da produtividade com alguma qualidade. Torna-se evidente, portanto, que o Executivo Federal, ao deflagrar a nova reforma, optou por um modelo de diversidade e de diferenciação institucional que tem por suposto a avaliação permanente e o autofinanciamento. Agrava ainda mais a situação o fato de que se realiza uma categorização dos produtos e serviços do trabalho acadêmico, que implica organizar o tempo-espaço acadêmico do mesmo modo que a empresa capitalista o faz para o atendimento dos seus diferentes clientes ou usuários.

A submissão da educação aos interesses imediatos do mercado é o principal dispositivo da construção mercantilista, que pode levar a universidade pública, no País, a redefinições, de ordem objetiva e subjetiva, que se estendam desde a privatização de interesses, propósitos e objetivos universitários, antes de caráter público, definidos coletiva e socialmente, até à privatização da cultura universitária acumulada na prática histórica do trabalho do conjunto dos sujeitos universitários. Um dos pilares centrais para se construir essa cultura foi implementar uma concepção de avaliação que poderia ser denominada meritocrática uma vez que orientada pela lógica da regulação e do controle, estando voltada para a identificação e seleção dos ‘melhores’, com vistas a políticas de incentivos e financiamento, assim como ao estabelecimento de padrões de status e excelência, traduzidos em listas hierárquicas ou rankings (BELLONI, 1998).

Sobrinho (2001) utiliza a expressão “Liberalização” para designar um fenômeno já conhecido sob os nomes de diversificação dos modelos de universidade e também de favorecimento da privatização, no contexto da “modernização”. Não se trata, necessariamente, de uma privatização declarada, plena, como se as universidades públicas de repente viessem a mudar completamente sua natureza jurídica e se tornassem instituições cabalmente privadas.

A universidade pública é restringida, passa por asfixias orçamentárias, submete-se às regras do mercado, tem que competir com outras instituições semelhantes e até mesmo com empresas, precisa complementar seus recursos através de relações mercantilistas de venda de serviços, enfim, deve passar pelas provas da economia neoliberal. Aquelas mais ajustadas aos padrões das grandes instituições de ensino, sobretudo de pesquisa dos países avançados e que comportam centros de excelência em algumas, áreas conservam as prerrogativas e os efeitos

do nome universidade.

De modo geral, as reformas empreendidas pelo governo, articuladas a um processo de aperfeiçoamento da organização e da gestão acadêmica em curso no interior das IES, desde o final da década de 1980, acentuam os aspectos da eficiência, da eficácia, da produtividade na gestão universitária e no trabalho acadêmico, o que pode ser aferido mediante as ações adotadas no sentido de adequar, registrar, controlar e uniformizar o desempenho docente no tocante ao ensino, à pesquisa, à extensão e, conseqüentemente, aos padrões de regulação e gestão.

A reforma da educação superior brasileira, no período compreendido entre 1995-2002, teve por base uma política de diversificação e diferenciação que associou três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, objetivando uma expansão acelerada do sistema. O modelo idealizado buscou diversificar e diferenciar as IES e os cursos ofertados. Esse empreendimento visava romper com o modelo único que se vinha constituindo desde a reforma de 1968 e que tinha a universidade como instituição referência para a expansão de vagas.

Além disso, buscou romper com elementos centrais de convergência que asseguravam certo nível de solidariedade entre as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tais como indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, gestão democrática, padrão unitário de qualidade, carreira unificada, avaliação institucional. Um dos objetivos centrais da reforma foi a efetiva separação entre ensino e pesquisa, a partir, sobretudo, de mudança na organização acadêmica e na formação de profissionais para o mercado de trabalho. (DOURADO, CATANI & OLIVEIRA, 2004).

Tais políticas produziram o ajuste do sistema ao crescimento da demanda por educação superior e, também, iniciaram uma lógica de atendimento às exigências e aos sinais do mercado, sobretudo no que tange aos novos perfis profissionais, desenvolvimento de habilidades e competências mais próximas das alterações no mercado de trabalho, desencadeando amplo processo de mercantilização da educação superior e maior subordinação da gestão e da produção do trabalho acadêmico aos parâmetros do capital produtivo.

A intensificação do processo de informatização das universidades, a criação de programas de modelação institucional e a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), implementada pelo

Governo Federal, em 1998, ampliam consideravelmente o controle sobre a gestão universitária, tanto interna como externamente, e sobre a produção do trabalho acadêmico.

2.2 A subsunção do trabalho acadêmico ao capital

O processo de mercantilização vivenciado pelas IES públicas ganha maior amplitude, à luz de elementos categoriais que possam se centrar na produção do trabalho e na vida acadêmica. Por isso, pretende-se, agora, identificar e problematizar a reforma atual da educação superior no Brasil com base em elementos da *teoria do valor-trabalho* que expressam, com mais evidência, as tensões e os conflitos presentes na reestruturação do sistema de educação superior e no cotidiano universitário ante as novas demandas do capital, as exigências e desafios da sociedade contemporânea e as políticas educacionais para esse nível de ensino. Para Oliveira (2000), a produção acadêmica certamente tem um valor de uso;

ela, no entanto, é, cada vez mais, forçada a se tornar um valor de troca, o que significa dizer que o ajustamento da educação superior procura dar à pesquisa e ao ensino, cada vez mais, a forma de mercadoria, ou seja, o ensino e a pesquisa passam a ter valor de troca, circulando e concorrendo mais no mercado. A pesquisa e o ensino são, desse modo, submetidos, progressivamente, à lógica e aos princípios capitalistas, o que vem intensificando as tensões e os conflitos no interior das IES públicas, uma vez que se alteram a natureza do trabalho acadêmico e as finalidades da instituição.

O saber universitário torna-se, cada vez mais, uma mercadoria produzida conforme os interesses dos consumidores e, portanto, destinada a atender às necessidades e às demandas do mercado. Até mesmo a força de trabalho acadêmica é vendida ou comprada por determinado preço, aparecendo, cada vez mais, como uma mercadoria disponível para troca. Assim, o mercado tende a regular os serviços e produtos do trabalho acadêmico e, por conseqüência, o trabalho acadêmico. Essa produção só passa a ter sentido como possibilidade concreta de ser trocada para consumo ou para uma nova troca, tomada, portanto, como uma mercadoria, *uma coisa*. (ibid, 2000)

Essa lógica induz concretamente a produção acadêmica a se tornar uma mercadoria disponível para troca. Parafraseando Marx (1996, p. 96), pode-se dizer que *só através da troca se pode*

provar que essa forma de trabalho é útil aos outros, que seu produto satisfaz necessidades alheias, ou seja, de outros produtores privados. Esse processo social, no entanto, subjuga a produção a uma apropriação privada, submetendo-a a uma relação econômica imediata, movida por interesses privados, subvertendo, em larga medida, o valor do trabalho acadêmico nas universidades públicas, ampliando sua subordinação.

Compreender como se produz mais-valia é fundamental para entender o trabalho produtivo e improdutivo em Marx. Para este, do ponto de vista do processo de produção capitalista, só é produtivo o trabalho que produz mais-valia para o dono dos meios de produção, ou seja, seu trabalho serve à expansão/autovalorização do capital (MARX, 1996, p. 584). Assim,

a determinação do trabalho produtivo (e por conseguinte, também, a do improdutivo, como seu contrário) funda-se, pois, no fato de que a produção do capital é produção de mais-valia, e em que o trabalho empregado por aquela é trabalho produtor de mais-valia. (MARX, 1978, p. 80)

O trabalho produtivo, que para Marx é aquele que produz mais-valia, se configura também na *produção não material*. Essa, quando aplicada ao campo acadêmico, considera que *os docentes podem ser meros assalariados para o empresário da fábrica de conhecimentos*. (MARX, 1978, p. 79). No caso da universidade, a possibilidade de o trabalho acadêmico produzir mercadorias e vender serviços, deixa-a mais vulnerável às demandas do capital produtivo e do mercado, o que amplia o risco de suas relações pautarem-se por *relações próprias do nível econômico da sociedade* (OLIVEIRA, 2000). A produção não material é fundamental para a análise do trabalho acadêmico. Várias características apontadas por Marx aplicam-se a essa forma de produção, em que ela pode resultar em produtos/mercadorias (livros, produtos culturais, artísticos, científicos, tecnológicos, etc), como também na não-separação do produto do ato de produção. Oliveira (2000) defende dois pontos de vista: o primeiro é de que se amplia atualmente a subordinação formal e, até real, da produção do trabalho acadêmico, nas IES públicas, ao capital produtivo. O segundo, de que a subordinação só tem lugar de maneira limitada, uma vez que, pela própria natureza do trabalho acadêmico, ela só pode ocorrer de modo periférico.

Do mesmo modo que se pretende uma maior subsunção formal e real das IES públicas, há, por conseqüência, todo um empreendimento para tornar o trabalho acadêmico mais produtivo do ponto de vista capitalista, evidenciado no crescente interesse por essa produção. Ao que

parece, portanto, o *norte* da reforma da educação superior é tornar a universidade e o trabalho acadêmico mais funcionais e produtivos ao capital e ao capitalismo. Nessa lógica, a relevância econômica do trabalho acadêmico e da universidade parece residir, em grande parte, na potencialização das forças produtivas, especialmente porque permite maior transferência de valor aos produtos por meio do trabalho mais qualificado.

É preciso considerar, ainda, um outro elemento dessa problemática - nas IES públicas o trabalho é assalariado, assim como em toda sociedade capitalista. (OLIVEIRA, 2000). No entanto, ainda não se trata de um salário comprado pelo capital variável, já que o Poder Público, com recursos do fundo público, paga os salários dos docentes. E, como diz Marx (1978, p. 72), só é produtivo o trabalho assalariado que produz mais-valia. Precisamente, por isso, o trabalho acadêmico estatal não se subordina formalmente ao capital. É preciso lembrar, contudo, que atualmente, ante os baixos salários nas IFES, os docentes buscam formas de complementação salarial, o que pode estar subordinando, em parte, sua produção.

O capitalismo estabeleceu um equivalente universal – a mercadoria dinheiro – como instrumento generalizado e generalizador da troca de equivalentes e garantiu que o mercado fosse o espaço de produção e distribuição dos equivalentes. A universalização dos equivalentes faz com que tudo seja equivalente a tudo e é essa homogeneidade que permite introduzir a administração como um conjunto de regras e princípios formais, idênticos para todas as instituições sociais (não há diferença administrativa entre uma escola ou uma montadora de veículos ou um shopping center), e é a ação administrativa que transforma uma instituição numa organização. (CHAUÍ, 2001). A autora afirma que

uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular. Não está referida a ações articuladas às idéias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a operações definidas como estratégias balizadas pelas idéias de eficácia e de sucesso no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe.

Como afirma Couto (1999), a universidade pública não funciona como uma empresa, norteadas pelos princípios capitalistas de produção. Em geral, o trabalho acadêmico, em uma universidade pública, orienta-se e organiza-se por princípios de direito público e não sob a forma de empresas capitalistas privadas, razão pela qual seu trabalho é improdutivo, do ponto de vista capitalista, mesmo ocorrendo nessa formação social. De qualquer modo, a reforma atual impõe à universidade maior produtividade do trabalho acadêmico, bem como a adoção de uma *nova* racionalidade econômica.

A questão da produtividade esclarece bastante as demandas e o processo de ajustamento das universidades brasileiras, mormente das federais. Demanda-se às universidades a produção de conhecimentos úteis à produtividade das empresas, de modo a aumentar a sua eficiência e a sua competitividade, porque a força motriz do processo de produção atual se localiza, sobretudo, na ciência e na tecnologia, bem como no trabalho flexível. O aumento da produtividade do trabalho, nessas condições, permite a diminuição da quantidade de trabalho abstrato (criador de valor) e, em geral, reduz o valor dos produtos e dos serviços. (RUBIN, 1987, p. 82).

A atual composição da força de trabalho parece exigir, cada vez mais, *conhecimentos flexíveis*. O saber-fazer amplia-se e ganha novo significado no atual estágio das forças produtivas do capitalismo. Os conhecimentos e as técnicas de produção e de prestação de serviços modificam-se, diferenciam-se, diversificam-se e renovam-se permanentemente. O trabalho torna-se mais flexível e, na visão de Lojkin (1995), pode vir a ser, também, mais complexo e qualificado, especialmente para um pequeno grupo de *trabalhadores do conhecimento*, como afirma Rifkin (1995).

2.3 A política de financiamento e o cenário da pesquisa na universidade

A extinção do regime de cátedras em 1968 facilitou sobremaneira a emergência da pós-graduação, conforme as normas de 1965 (parecer CFE 977). Foram os cursos de mestrado, de doutorado e a pesquisa induzidos pelo aporte de recursos diretamente, sem a intermediação das reitorias, que propiciaram a formação de uma nova identidade para a universidade brasileira. A produção de ciência, de tecnologia e de cultura pela atividade genericamente

chamada de pesquisa, nos programas de pós-graduação, sobrepôs-se ao ensino profissional em nível de graduação, que tradicionalmente definia o *para quê* da universidade. Não que os programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) deixassem de desenvolver o ensino, mas sim, que essa atividade com ele se ligava estreitamente. Quando não se subordinava à pesquisa. A própria culminância dos cursos de mestrado e de doutorado consistia – do ponto de vista do estudante – na defesa de tese ou dissertação que compreendiam, em alguma medida, a pesquisa (entendida em sentido amplo). (CUNHA, 2001).

As agências governamentais de fomento – o BNDE, a CAPES, o CNPq e a FINEP – tiveram um importante papel na concentração de recursos e na indução direta de programas de pós-graduação e pesquisa, que gozavam de um grau significativo de autonomia em relação às reitorias e até mesmo aos departamentos. Os recursos eram transferidos para os programas, sem que as reitorias pudessem interferir em sua destinação. As bolsas de estudo, importante atrativo para o recrutamento de bons estudantes, eram alocadas aos programas diretamente, as reitorias funcionando como meras repassadoras. Com frequência, os programas contratavam professores que, posteriormente, os departamentos eram instados a incorporar, pela via dos concursos ou, então, pela forma transitória do professor visitante, que nas universidades federais foram ocasional e indiscriminadamente efetivados pela via do decreto presidencial. Fenômeno similar ocorreu com os funcionários técnico-administrativos, que foram contratados diretamente pelos convênios (especialmente com a FINEP), produzindo uma dualidade em termos funcionais e salariais, dificilmente assimilável pelo regime da administração pública.

Em termos de pesquisa, os recursos foram transferidos para projetos individuais, modalidade específica do CNPq, tanto na forma de bolsa de pesquisa, de auxílio para aquisição de equipamento, de acervo bibliográfico e de insumos, como de quota de bolsas para iniciação científica e para aperfeiçoamento. Para Cunha (2001), esse apoio à pesquisa individual tem desempenhado importante papel, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, por permitir driblar o controle interno das instituições, tanto na dimensão político-ideológica, quanto na do clientelismo institucional.

O orçamento das 52 IFES é discutido e aprovado pelo Congresso Nacional e faz parte do orçamento geral da União, no capítulo dedicado ao Ministério da Educação e do Desporto. As

fontes de recursos são divididas em recursos oriundos do tesouro nacional, recursos diretamente arrecadados, chamados de recursos próprios, e aqueles provenientes de convênios com organismos públicos ou privados. Para Trindade. et al., (2001), não existe ainda um estudo detalhado sobre qual percentual do orçamento das IFES é proveniente da prestação de serviços e contratos com a iniciativa privada.

As IFES vêm, ao longo dos últimos anos, instalando fundações de apoio com o intuito de agilizar o relacionamento com o chamado setor produtivo e desenvolvendo forte movimento interno para estimular o relacionamento das instituições com os vários segmentos da sociedade, procurando participar ativamente das discussões presentes nos vários setores sociais e estabelecendo parcerias que procurem entender os problemas existentes na sociedade, para solucioná -los.

Os recursos próprios são provenientes de prestações de serviços, taxas, aluguéis, doações, receitas resultantes da aplicação no mercado financeiro, etc. As IFES vêm, ainda, desenvolvendo uma sistemática que define a distribuição interna dos recursos próprios arrecadados: uma parte se destina a um fundo institucional para o desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão e uma outra parte se dirige ao local em que se desenvolveram os trabalhos, sendo que uma parcela irá efetuar o pagamento daqueles que executaram os serviços, mesmo que eles sejam professores ou servidores técnicos e administrativos da instituição. Os principais convênios com organismos públicos são os oriundos de agências federais de fomento, como a CAPES no MEC, o Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Projetos Especiais (FINED) no Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Alguns fundos estaduais de desenvolvimento científico e tecnológico na Região Sudeste têm um fomento com valores significativos.

Quando a nova identidade começava a se difundir para todo o corpo da universidade, os privilegiados padrões da produção de ciência, de tecnologia e de cultura se espalhando pela via da pós-graduação, o decreto Ludwig (85.487/80) abriu uma brecha, nas universidades federais, permitindo que a promoção vertical dispensasse a conquista dos diplomas de mestre e de doutor. A crise econômica freou o crescimento do número de bolsas de mestrado e de doutorado, embora elas mantivessem valor proporcional aos salários dos professores das universidades federais. Lamentavelmente, a CAPES passou a transferir para as universidades quotas de bolsas, deixando que a administração superior de cada uma fizesse a distribuição

pelos programas de pós-graduação, aumentando muito o peso específico da estrutura interna de poder, pois as reitorias deixaram de ser meras repassadoras, assumindo o papel de árbitro nas disputas entre os diversos programas. Nada indicava que os critérios sofisticados que a CAPES vinha empregando com tanto sucesso seriam utilizados por todos. Os recursos governamentais para auxílio à pesquisa, via CNPq, diminuíram muito, comparativamente à demanda, justamente quando os recursos orçamentários de “outros custeios de capital” das universidades chegou a valores insignificantes. Assim, como afirma Cunha (2001), somando-se a carência de recursos de fontes externas e internas, os programas de pós-graduação e pesquisa tendem a definhar, perdendo força a nova identidade universitária de que eles eram portadores e que irradiavam do *enclave moderno* para o *corpo arcaico*.

2.4 A lógica de avaliação vigente: *qualidade* ou *quantidade* do trabalho docente?

A universidade destaca-se no panorama das burocracias científicas, culturais e artísticas pela peculiaridade de ser a única instituição em que todos os campos do saber se confrontam em bases cotidianas e por isso, o lugar social em que deverá se definir a forma comum de subsunção do trabalho intelectual concreto por sua transmutação em trabalho abstrato. Nessa perspectiva, Couto (2005) esclarece que

no contexto quantitativista, resta ao intelectual clássico aderir à nova ordem ou aparecer como improdutivo. Improdutivo relativo, é preciso desde logo ressaltar, porque um indivíduo, ainda que muito capaz e fecundo, dificilmente pode competir em quantidade com a produção de quem controla um grupo e potencializa sua própria legitimidade cultural numa autêntica acumulação de capital simbólico, base doravante necessária para posições privilegiadas na negociação de contratos de pesquisa com o governo e com o capital e mediação simbólica necessária para possíveis ganhos econômicos. Eventualmente, o trabalho nas duas formas de produção não está atualmente excluído e pode servir como válvula de escape às tensões políticas geradas nesta fase de implantação da nova ordem produtiva, ou, em qualquer tempo, como a possibilidade sempre aberta de contestação.

Quando se valorizam apenas os aspectos quantitativos da produção intelectual docente, esse processo mantém uma sobrevida intelectualmente injustificada nas linhas de pesquisa crescentemente estéreis, mas que precisam ser mantidas pelo empresário intelectual por

estarem associadas ao seu nome próprio e haver a possibilidade de não se darem as condições epistemológicas ou políticas necessárias para que ele conduza algum tipo de transição, mantendo simultaneamente o controle do processo. Nesse caso, Couto (2005) afirma que

aumentam-se, então, os entraves políticos a mudanças social ou intelectualmente necessárias, pois, claro, podemos sempre contar com o engenho dos intelectuais altamente legitimados para justificar a necessidade de mais uma pesquisa na direção já prevista anteriormente, porque desta dependeria a solução dos problemas que até aqui resistiram ao enquadre necessário. Se esse já for o caso em inúmeras situações da ciência normal, a situação do trabalho coletivizado exacerba o problema em termos intelectuais, sociais e financeiros. A produção tende, neste caso, a se tornar crescentemente volumosa e estéril, mas sendo bem avaliada porque quantitativamente relevante.

O produtivismo que assaltou as avaliações acadêmicas – por detrás de sua fachada democrática, igualitária e incentivadora do bom uso dos recursos públicos – é um sintoma da nova ordem. Esta, apóia-se em duplo efeito da mudança nas regras de avaliação. Primeiro, o quantitativismo é a melhor forma de impulsionar a subsunção de docentes e discentes juniores ao alto clero, já que aqueles, por sua posição inicial na carreira, ainda que competentes e promissores, freqüentemente não poderão competir com a alta “produtividade” exigida como “garantia” de produção. Resta-lhes aceitar a participação subordinada se quiserem trabalhar. Segundo, estabelece as bases do círculo vicioso de critérios definidos pelo próprio alto clero, que a eles próprios beneficia, pois, na medida em que controlam e participam da autoria de trabalhos do “seu” grupo, são os usufrutuários das relações acadêmicas de produção, capazes, portanto, de potenciar sua própria possibilidade de apresentar-se legitimamente como os mais produtivos.

A expropriação do trabalho intelectual não se faz sem mediações que não comparecem nas típicas relações industriais de produção. Na verdade, para se entender a lógica da crescente subordinação do trabalho júnior nas equipes de pesquisa, segundo Couto (2005), é preciso estar atento a uma pequena distinção feita por Marx no “Capítulo VI”, inédito, de O Capital,

em que explicita que capitalista é o proprietário ou usufrutuário das relações sociais de produção. Nisso se transformou parte daqueles que integram o alto clero da academia aos quais devemos chamar empresário intelectual por oposição ao já conhecido empresário cultural. Este obtém seu lucro organizando e vendendo o produto do trabalho intelectual da forma como o encontra produzido. Aquele, conhecendo tecnicamente o

trabalho, reorganiza-o, obtém o financiamento e divulga o produto nas instâncias acadêmicas de legitimação dos resultados e, nesse processo, apropria-se pessoalmente do reconhecimento social pelo trabalho socialmente produzido. Como o reconhecimento, evidenciado pelas comprovações que necessariamente acompanham os curricula vitae, é parte do pagamento pelo trabalho intelectual e aquela parte que o diferencia do trabalho manual, sua expropriação equivale à mais-valia típica desse tipo de trabalho.

Sob essa ótica, os professores poderiam ser comparados a gestores de empresas privadas, tendo de ‘bater’ metas de produtividade, uma vez que são ‘controlados’ e ‘monitorados’ para o alcance delas. São, para tanto, adotados indicadores de capacidade intelectual, como número de trabalhos publicados e titulação formal sem qualquer análise minimamente consistente dos seus conteúdos. *Estamos no reino da reificação dos títulos. Os critérios deixam de ser qualitativos e se transformam em quantitativos.* (ibid, 2005). O empresário intelectual, independentemente de sua participação concreta nos andamentos do trabalho, acaba por receber reconhecimento pela produção intelectual propriamente dita, tendo freqüentemente apenas intermediado a obtenção do financiamento ou a negociação de seu tema, objetivos e cronograma.

A avaliação que pretende medir a produtividade pelas quantidades de produtos ou a eficiência do ensino mediante testes objetivos não dá conta da riqueza e da complexidade das relações da vida universitária. Os seus procedimentos quantitativos são estáticos e não apreendem os movimentos relacionais e contraditórios da sociedade dessa instituição peculiar. Por outro lado, a avaliação democrática e participativa é portadora de uma teoria e de uma prática transformadora e de melhoria da qualidade do trabalho e dos processos educativos em seu conjunto. Mediante a orientação formativa e qualitativa e “através de um processo coletivo, da comunidade interna e membros externos, de análise e reflexão, a universidade se reconhece e revigora a institucionalização de seus princípios fundantes.” (DIAS SOBRINHO, 1994).

Não se trata de contrapor os termos quantidade x qualidade. *A contraposição somente seria possível entre uma quantidade e outra quantidade, entre certa qualidade e outra qualidade* (GRAMSCI, 1978, p. 54). A avaliação tem uma dimensão objetiva e prática, relativamente ao que deve ser medido, controlado, observado e também ao que pode ser projetado para o futuro na forma de metas e propostas de trabalho que visem a uma determinada transformação. Portanto, não há como negar a força da realidade e até mesmo a precedência da quantidade, em termos metodológicos. *“Trabalhar sobre a quantidade, significa que se quer pôr o*

problema qualitativo na maneira mais concreta e realística.” (GRAMSCI, 1978, p. 55). Quantidade e qualidade são incidíveis. Então, é preciso evitar a hipóstase qualitativista, que é uma abstração arbitrária, e o quantitativismo ou a “quantofrenia” que quer reduzir a realidade a números sem reconhecer que toda matéria é socialmente organizada e, portanto, socialmente significada. A qualidade das quantidades deve emergir de modo organizado, como produção social, através da reflexão, da comunicação e das distinções metodológicas que permitem transformar “uma soma de dados factuais ou cifras em uma produção de informações úteis para a ação” (ABALLÉA, 1989). A abordagem qualitativa, que organiza os sentidos da realidade enquanto processo coletivo e participativo, resgata a dimensão pedagógica e formativa da avaliação. Vista dessa forma, a avaliação é também um exercício de construção da universidade democrática e da cidadania ativa.

Como afirma Trindade et al. (2001), a avaliação participativa e proativa, que assegura os critérios e os procedimentos públicos e sociais da vida universitária, é um instrumento crítico poderoso contra a tendência de transformação da universidade em empresa de mercado e a favor da construção de espaços de debates e de prática da cidadania. Ao contrário, a adesão acrítica produz a indistinção entre as instituições universitárias e as demais, facilitando a submissão e a simbiose das universidades ao poderoso mundo da economia. Essa perspectiva é complementada por Couto (2005) ao afirmar que o processo de validação das novas normas quantitativistas de avaliação pode ser relativizado quando se analisam algumas das práticas que dão origem a altos índices de produtividade.

2.5 O papel social das universidades: uma utopia?

É importante não perder de vista que a universidade é uma instituição da sociedade e a ela deve se referenciar. Isso faz emergir o valor da equidade. A universidade deve ser uma instituição que ajude a produzir o desenvolvimento de toda a sociedade, não apenas de setores privilegiados pela organização econômica. Por exemplo, prestar serviços à grande indústria é também importante para o desenvolvimento do país, mas isso deve se submeter aos princípios éticos do valor social desses serviços, ou seja, a seu valor benefício público. esse irrecusável princípio de equidade, sempre com qualidade. (SOBRINHO, 2001)

Cunha (2001) esclarece que a concepção de organização da produção fabril erigida em Organização Racional do Trabalho, o taylorismo se expressa na universidade em duas diretrizes principais: (i) na eliminação da duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes; e (ii) na separação entre as atividades de concepção e de execução. Ambas as diretrizes fazem parte da reforma de 1968 e estão profundamente interiorizadas na estrutura e no funcionamento das instituições universitárias brasileiras.

Não é fácil entender porque a maioria das universidades públicas de países do Terceiro Mundo é considerada um peso. Por esses critérios economicistas, elas realmente apresentam um baixo retorno social. Avaliadas pelos critérios do mercado, são efetivamente pouco produtivas. Entretanto, as mais importantes contribuições das universidades públicas em termos sociais não podem ser julgadas por critérios contábeis e escapam à mecânica da relação custo-benefício, o que confirma Sobrinho (2001):

A relevância social não se reduz ao âmbito tangível do imediatamente qualificável. São as universidades as principais instituições com funções e dinâmicas marcadamente sociais que mais radicalmente cumprem a responsabilidade pela produção e pelo aprofundamento de uma consciência nacional, pelo sentimento de cidadania e pela constituição de uma sociedade científica fundada sobre o valor do público. Lamentavelmente, uma avaliação nos moldes do documento do Banco Mundial, ou seja, economicista e tecnicista, tendo como critérios centrais os ditames do mercado, uma tal avaliação é cega e insensível aos valores sociais. Sua lógica está fixamente centrada no seguinte ponto: a taxa de retorno é considerada baixa, pela ótica do mercado, razão pela qual a universidade pública deve ir cedendo seu lugar às instituições privadas.

As noções de igualdade, de justiça social, de democratização, de educação como uma questão pública que diz respeito ao conjunto da sociedade esmorecem ante a invasão e a transposição da racionalidade empresarial como matriz ideológica a justificar a ingerência das regras do mercado na educação. Os critérios e as palavras de ordem passam a ser eficiência, produtividade, rentabilidade, competitividade, “qualidades” que constituiriam o conteúdo da modernidade, conforme a racionalidade funcionalista desse fetiche do neoliberalismo, que é o mercado. A crítica, o debate público, a cidadania são abafados e controlados pelo darwinismo social, pela competitividade em todos os níveis da vida humana, desde o plano das relações interpessoais ao mercado internacional.

O compromisso social da universidade consiste em produzir conhecimentos científicos e

tecnológicos relevantes para o conjunto da sociedade, isto é, em primeiro lugar, conhecimentos que construam uma sociedade mais justa e igualitária. A função crítica da universidade, um dos elementos mais importantes do objeto da avaliação institucional, concerne à formação de profissionais competentes em termos das novas necessidades dos postos de trabalho, que incluem a capacidade de identificar problemas e propor soluções, de discutir alternativas e criar as condições para a obtenção de melhores resultados, mas também em termos de participação cidadã para a melhoria das condições de vida da maioria da população excluída das benesses do mercado.

Por isso, a universidade deve promover o desenvolvimento da tecnologia de modo a também desenvolver através dele a democracia, a justiça social, a solidariedade e a cidadania. Não a eficiência produtivista e a qualidade mercantilista, mas a eficácia democrática e a qualidade social e pública, como afirma Sobrinho (2001). A instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que 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 (ou 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 pólos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições e sim vencer a competição com seus supostos iguais. (CHAUÍ, 2001).

Compreender os limites que se interpõem à educação superior no País, premida por demandas substantivas como a expansão das oportunidades educacionais nesse nível de ensino, não nos parece justificar o binômio expansão-privatização, implantado nos últimos anos. Os programas de modernização adotados sob essa ótica de mercado, visando a maior produtividade, eficácia e eficiência das organizações acadêmicas, se contrapõem à efetividade de ações tendo em vista garantir a educação superior entendida como um direito social inalienável para todos, ou seja, tais políticas substituem, nesse sentido, a noção de democratização do acesso e da permanência no ensino superior pela noção de modernização e racionalização numa perspectiva economicista e contábil. (LIMA, 2002). Como afirma Mancebo e Fávero, (2004), a lógica avaliativa em curso consubstancia tal assertiva, ignorando uma acepção ampla de avaliação que poderia resultar em perspectivas de inclusão, de

emancipação e de respeito ao processo autônomo de construção e desenvolvimento das identidades das IES, especialmente das universidades públicas.

3 A FACULDADE DE EDUCAÇÃO E O CONTEXTO DA UFMG

3.1 Origem e atualidade da Universidade Federal de Minas Gerais

A Universidade é uma instituição cuja origem data do século XIX. No Brasil, a Universidade surgiu na República como continuação de um processo iniciado no Império, com a abertura das primeiras escolas de nível superior no País. Em Minas Gerais, a primeira instituição de nível superior - a Escola de Farmácia, de Ouro Preto - data de 1839. Em 1875 é criada a Escola de Minas e, em 1892, já no período republicano, a antiga capital do Estado ganha também a Faculdade de Direito. Em 1898, com a mudança da capital, a Faculdade de Direito é transferida para Belo Horizonte. Depois, em 1907, criou-se a Escola Livre de Odontologia e, quatro anos mais tarde, a Faculdade de Medicina e a Escola de Engenharia. E em 1911, surge o curso de Farmácia, anexo à Escola Livre de Odontologia. A criação de uma universidade no Estado já fazia parte do projeto político dos Inconfidentes. A idéia, porém, só veio a concretizar-se em 1927, com a fundação da Universidade de Minas Gerais (UMG), instituição privada, subsidiada pelo Estado, surgida a partir da união das quatro escolas de nível superior então existentes em Belo Horizonte. A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada. Ainda na década de 40, foi incorporada ao patrimônio territorial da Universidade uma extensa área, na região da Pampulha, para a construção da Cidade Universitária. Os primeiros prédios erguidos onde é hoje o campus Pampulha foram o do Instituto de Mecânica (atual Colégio Técnico) e o da Reitoria. O campus só começou a ser efetivamente ocupado pela comunidade universitária nos anos 60, com o início da construção dos prédios que hoje abrigam a maioria das unidades acadêmicas.

O nome atual da Universidade Federal - só foi adotado em 1965. À época da federalização, já estavam integradas à Universidade a Escola de Arquitetura e as faculdades de Filosofia e de Ciências Econômicas. Depois, como parte de sua expansão e diversificação, a Universidade incorporou e criou novas unidades e cursos. Surgiram então, sucessivamente, a Escola de Enfermagem (1950), a Escola de Veterinária (1961), o Conservatório Mineiro de Música (1962) e as escolas de Biblioteconomia (1962), Belas-Artes (1963) e Educação Física (1969). Em 1968, a Reforma Universitária impôs profunda alteração à estrutura orgânica da Universidade. Dessa reforma resultou o desdobramento da antiga Faculdade de Filosofia em

várias faculdades e institutos. Surgiram, assim, a atual Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, o Instituto de Ciências Biológicas, o Instituto de Ciências Exatas e seus respectivos ciclos básicos, o Instituto de Geociências e as faculdades de Letras e de Educação.

Hoje, firmemente estabelecida como instituição de referência para o resto do País, a Universidade continua em franca expansão. Cinco cursos foram criados nos últimos quatro anos: Agronomia (em Montes Claros), Artes Cênicas, Engenharia de Controle e Automação, Matemática Computacional, Fonoaudiologia e, mais recentemente, Nutrição. As oportunidades de ingresso crescem continuamente. Além de Belo Horizonte, o exame vestibular é agora realizado em doze cidades no interior do Estado - Conselheiro Lafaiete, Contagem, Coronel Fabriciano, Divinópolis, Governador Valadares, Juiz de Fora, Lavras, Montes Claros, Pouso Alegre, Sete Lagoas, Uberlândia e Viçosa.

3.1.1 A Universidade em números

Atualmente a graduação da Universidade oferece 56 cursos em todas as áreas do conhecimento, nos quais estão matriculados 20.091 alunos. A oferta de cursos está centralizada em Belo Horizonte, em 19 unidades acadêmicas, das quais 11 estão sediadas no campus Pampulha. Existem seis unidades isoladas; Medicina, Enfermagem, Nutrição e Fonoaudiologia compõem, juntamente com o Hospital das Clínicas, o campus Saúde. Apenas o curso de Agronomia funciona fora da Capital, no Núcleo de Ciências Agrárias, em Montes Claros, região Norte de Minas.

A Universidade oferece pós-graduação nas seguintes áreas do conhecimento: Ciências Agrária, Ciências Biológicas e Fisiológicas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas, Ciências da Saúde, Ciências Sociais e Aplicadas, Engenharias, Lingüística, Letras e Artes. São 141 cursos, dos quais 49 são de Especialização, 57 de Mestrado e 44 de Doutorado. No primeiro semestre de 2003, matricularam-se 7.790 alunos, dos quais 3.253 na Especialização; 2.940 no Mestrado, e 1.597 no Doutorado.

A Extensão da Universidade caracteriza-se pelo amplo espectro de serviços prestados à sociedade, desde cursos de atualização profissional até projetos de revitalização ambiental, passando por eventos culturais, como o Festival de Inverno. Em 2003, cerca de 2,6 milhões de pessoas receberam algum tipo de assistência da Universidade por meio de projetos

extensionistas. A Universidade está presente em todos os 856 municípios de Minas Gerais, com 650 projetos e atividades de extensão desenvolvidos em nove áreas estratégicas.

Os principais indicadores da Universidade Federal de Minas Gerais estão discriminados na tabela abaixo:

TABELA 1:
A Universidade em números

VESTIBULAR	Candidatos inscritos: 73.827 Relação candidato/vaga: 15,8 Opções para o vestibular: 61 Vagas oferecidas: 4.674
ENSINO GRADUAÇÃO	Cursos: 48 Bacharelado: 33 Licenciatura: 1 Bacharelado e Licenciatura: 14 Total de vagas: 4.674
PÓS-GRADUAÇÃO	Doutorado: 48 Mestrado: 58 Especialização: 57 Residência Médica: 37 Total de vagas: 5.780
PESQUISA	Grupos de pesquisa: 547 Linhas de pesquisa: 889 Publicações científicas: 9.077 Patentes nacionais: 128 Patentes internacionais: 24
EXTENSÃO	Projetos: 281 Cursos: 436 Promoção de eventos: 310 Prestação de serviços: 445 Público beneficiado: 5.639.115
BOLSISTAS - QUOTA MENSAL	Graduação: 703 Mestrado: 1.005 Doutorado: 689 Extensão: 369 Pesquisa (Iniciação Científica): 900 Bolsas de trabalho (FUMP): 316
ALUNOS EM CURSO	Graduação: 22.202 Especialização: 4.924 Residência Médica: 285 Mestrado: 3.470 Doutorado: 2.096 Educação básica e profissionalizante: 1.343 Peja e Profae*: 1.004 Total de alunos da Universidade: 35.324
PROFESSORES - TITULAÇÃO	Graduados: 102 (4,2%) Especialistas: 152 (6,2%) Mestres: 600 (24,5%) Doutores e Livres docentes: 1.592 (65,1%)
PROFESSORES - REGIME DE TRABALHO	Vinte horas: 265 (10,8%) Quarenta horas: 137 (5,6%) Dedicação exclusiva: 2.044 (83,6%) Total de professores da Universidade: 2.446
FUNCIONÁRIOS	Técnicos e administrativos: 4.445

3.1.2 A Pró-Reitoria de extensão

A Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais articula e coordena as atividades de extensão universitária dos diversos setores da Universidade, apoiando programas, projetos, atividades e publicações de extensão. A PROEX sistematiza seu trabalho de acordo com as diretrizes do Plano Nacional de Extensão, formuladas em conjunto pelas universidades públicas do País.

A PROEX se estrutura em Coordenadorias Técnicas, encarregadas de avaliar e acompanhar programas/projetos de extensão. É responsável, ainda, pela secretaria do Programa de Apoio Integrado a Eventos-PAIE, mantido pelas pró-reitorias acadêmicas da Universidade.

Os diversos programas e projetos de extensão, oriundos das Unidades Acadêmicas e de outros setores da Universidade, são registrados na PROEX e estão relacionados e permanentemente atualizados no Sistema Nacional de Informações de Extensão-SIEX/Brasil. As ações da Pró-Reitoria são balizadas por reuniões periódicas da Câmara de Extensão, integrante do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, e pelo Fórum dos Centros de Extensão das Unidades Acadêmicas e órgãos da Universidade.

O Programa de Bolsas de Extensão objetiva ampliar os espaços de aprendizagem e os contatos dos alunos com os diversos segmentos sociais e com os problemas práticos de seus campos profissionais. Ele tem Regulamento próprio que especifica a forma de apresentação dos projetos e são aprovados pelas Câmaras Departamentais e coordenados por um professor, o qual faz a seleção dos alunos bolsistas. As bolsas são concedidas a alunos matriculados nos cursos regulares da Universidade, por um período de até 10 meses, compreendendo os meses de março a dezembro. A Câmara de Extensão divulga, anualmente, edital específico com as datas de entrada e análise, além de roteiro para elaboração dos projetos.

Há também o Programa de Apoio a Projetos de Extensão que visa conceder apoio financeiro complementar para viabilizar a realização de programas/projetos/atividades de extensão. A forma de apresentação de projetos e os itens financiados estão estabelecidos em Regulamento próprio.

3.1.3 A Pró-Reitoria de pesquisa

A Pró-Reitoria de Pesquisa é o órgão responsável na Universidade pela administração dos programas institucionais de bolsas de Iniciação Científica para alunos de graduação, financiados pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). Além dos Programas Institucionais é de responsabilidade da Divisão de Bolsas de Iniciação Científica, o atestado de frequência dos bolsistas de Iniciação Científica vinculados a projetos integrados e/ou de quota bolsão da FAPEMIG.

A Câmara de Pesquisa (CPq) da Universidade desenvolveu durante 20 anos um Programa de Iniciação Científica. Ao longo desses anos, apesar da limitação de recursos e das dificuldades inerentes ao processo, a CPq buscou, permanentemente, formas de valorização do trabalho de iniciação científica e considera hoje como extremamente positivo o saldo do investimento realizado. Além dos resultados diretamente relacionados à formação de jovens pesquisadores, a Iniciação Científica tem mostrado um enorme valor pedagógico e vem se constituindo em decisivo instrumento de integração das atividades de graduação e pós-graduação da Universidade.

O Conselho de Pesquisa da Universidade foi criado pela Resolução 3/66 de 18 de janeiro de 1966 pelo Reitor Prof. Aluísio Pimenta e já previa no seu primeiro regulamento, bolsas de pesquisa classificadas em três categorias: Iniciação Científica (destinada ao corpo discente), Aperfeiçoamento I (para graduados) e Aperfeiçoamento II (para graduados e pós-graduados com pesquisa e magistério).

Essas duas últimas modalidades de bolsa foram deixando de existir à medida em que a CAPES e o CNPq implementavam seus programas de estudos para alunos de pós-graduação. A partir de 1970, nos objetivos das bolsas e normas para sua concessão, percebe-se uma clareza crescente quanto aos alunos a serem beneficiados e as formas de controle e apresentação dos resultados.

3.2. A Faculdade de Educação

3.2.1 Histórico

A Faculdade de Educação da Universidade foi criada pelo decreto-lei nº 62.317 de 28 de fevereiro de 1968, que reestruturou a Universidade Federal de Minas Gerais. É resultado do desdobramento do departamento de Pedagogia e didática da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, na época responsável pelo curso de Pedagogia e pelo curso de didática. A partir de 28 de fevereiro de 1972, a Faculdade de Educação passou a funcionar no Campus Universitário da Pampulha, no prédio anteriormente destinado a abrigar o Colégio Universitário.

Em 1939, um grupo de professores do colégio Marconi de Belo Horizonte reuniu-se e planejou a criação de uma Faculdade de Filosofia com base no Decreto-lei nº 421, de 11 de maio de 1938, que se referia à instituição e funcionamento de escolas de ensino superior no País. Depois de quase um ano de trabalho, em 21 de abril de 1939, realizou-se a sessão magna de fundação da nova Faculdade. A sua autorização de funcionamento se fez por meio do Decreto Federal nº 6486, de 5 de novembro de 1940 e o reconhecimento dos cursos se deu pelos Decretos nº 20 825, de março de 1946 e de ° 23 841, de 14 de outubro de 1947. Após um percurso de quase 10 anos de efetivo exercício, a Faculdade de Filosofia se incorporou à então denominada Universidade de Minas Gerais.

A década de 60 teve por característica um intenso movimento de mudanças, adaptações e reatriculações de cursos. Nesse contexto, os docentes tinham autonomia para optarem pelas disciplinas e departamentos a que gostariam de se vincular. Em decorrência de todo esse processo, de 1967 a 1972, aconteceu uma verdadeira multiplicação de escolas e setores nos diferentes departamentos da Universidade.

Uma das primeiras unidades a se adaptarem à Reforma Universitária promovida pelo Magnífico Reitor Aloísio Pimenta foi a Faculdade de Filosofia. Na época, as unidades se organizavam por comissões que foram substituídas por departamentos. A comissão de Ensino transformou-se, então, em 12 de julho de 1963, no Departamento de Pedagogia e Didática, responsável pelos cursos de Pedagogia e de Didática.

Em função do Plano de Reestrururação da Universidade, aprovado em 28 de fevereiro de 1968, os estudos realizados no ano anterior novamente retornaram para novos encaminhamentoss. Em 9 de abril de 1968, ainda sem autonomia própria de unidade acadêmica e funcionando como Departamento de Pedagogia e Didática da Faculdade de Filosofia o Reitor Gerson de Brito Melo Bóson designa uma comissão de professores para elaborarem um anteprojeto da estrutura administrativa e pedagógica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

No final daquele mesmo ano, pela portaria de 22 de novembro de 1968, a Faculdade de Educação já estava completamente estruturada apresentando, para si, os seguintes objetivos:

- *Formação de especialistas para todos os graus de ensino;*
- *Formação pedagógica de professores licenciados para o Ensino Médio em todos os ramos;*
- *Pesquisa Educacional;*
- *Desenvolvimento de experiências pedagógicas.*

3.2.2 Estrutura

A Faculdade de Educação é composta por três departamentos, a saber: Departamento de Administração Escolar (DAE), Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Apesar de o Departamento se constituir como a unidade básica da administração da Universidade, do ponto de vista da organização didática, dois dos departamentos da FAE se subdividem em setores. O DEPARTAMENTO A é composto pelos setores de Psicologia da Educação (12 professores), Sociologia da Educação (10 professores), História da Educação (3 professores), Filosofia da Educação (3 professores) e Métodos e Técnicas de Pesquisa (2 professores). O DEPARTAMENTO C é composto pelos setores de Linguagem (11 professores), Didática (8 professores), Ciências (10 professores), Ciências Sociais (7 professores) e Orientação Educacional (5 professores).

A FAE conta, também, com dois órgãos complementares: o Centro de Alfabetização, Leitura

e Escrita (CEALE) e o Centro de Ensino de Ciências e Matemática (CECIMIG), além de uma unidade especial a ela vinculada, o Centro Pedagógico, que é dividido em Escola Fundamental e Colégio Técnico. Seus professores estão agregados, também, em núcleos e grupos de pesquisa, como o Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação (NETE), o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NÚCLEO DE PESQUISA ALFA), o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE), o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME), o Grupo de Estudos Sobre Educação Superior (GEESU), o Grupo de Educação Indígena (GEI), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (NEPEI), o Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM), o Núcleo de Pesquisa Sobre a Profissão Docente (PRODOC), o Observatório Sociológico Família-Escola: trajetórias e práticas de escolarização (OSFE), o Observatório da Juventude e o Laboratório de Produção de Material Didático (PROMAD). Conta, também, com a Cátedra da UNESCO para Ensino a Distância que, desde 1996, desenvolveu estudos sobre a viabilidade da entrada da Universidade nessa modalidade de ensino, o que, efetivamente, a partir de 2002, tornou possível à Universidade participar do Projeto Veredas.³

Ao encerrar o ano de 2004, o DEPARTAMENTO B tinha 20 professores efetivos e uma vaga de professor adjunto, aguardando autorização para seu preenchimento. No DEPARTAMENTO A, os professores efetivos eram 28, com duas vagas a serem preenchidas. No caso do DEPARTAMENTO C, eram 36 os professores efetivos e 5 vagas a serem preenchidas. Isso totaliza, na FAE, 84 professores efetivos, com oito vagas para preenchimento.

3.2.3 Sua diversidade

Os 84 professores da Faculdade de Educação estão distribuídos em três departamentos: 20 (DEPARTAMENTO B) – 14 adjuntos, 5 assistentes e 2 substitutos; 28 (DEPARTAMENTO A) – 1 titular, 19 adjuntos, 6 assistentes e 7 substitutos; 36 (DEPARTAMENTO C) – 31

³ O *Veredas* é um projeto de formação de professores realizado pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, na modalidade a distância, que envolve 17 agências de formação, em torno de 1.000 (mil) tutores e algo próximo a 14.700 (catorze mil e setecentos) alunos (professores efetivos das redes estadual e municipal de educação de Minas Gerais). A Universidade, por meio da Faculdade de Educação, atende a 590 alunos e envolve 40 tutores, além de ser dela a maior parte dos especialistas que elaboraram o material didático.

adjuntos, 8 assistentes e 21 substitutos. Desse total, 73 professores já possuem o título de doutor e muitos já se encontram em processo de obtenção do título de pós-doutorado. Ao longo dos últimos anos, a Faculdade de Educação tem passado por um notável processo de renovação do seu quadro docente. Essa renovação vem acompanhada de duas características básicas: a mudança do perfil dos professores quanto à titulação e um aumento substantivo da produção acadêmica. Entre 1990 e 2004, 22 professores se aposentaram no DEPARTAMENTO B, 31 no DEPARTAMENTO A e 37 no DEPARTAMENTO C, isto é, num período de 15 anos o número de afastamentos é maior que o número de professores efetivos em dezembro de 2004. Essas aposentadorias nem sempre vieram acompanhadas de uma reposição automática das vagas geradas. Como divulgado recentemente na página da Universidade, até o final dos anos 90, as universidades federais tinham autonomia para contratar automaticamente um novo professor quando um efetivo se aposentava. A medida foi revogada e, atualmente, as contratações devem ser autorizadas pelo Poder Executivo, o que exige acerto entre os ministérios do Planejamento e da Educação e distribuição nacional das vagas com preenchimento autorizado. O resultado disso é que nem a FAE nem a Universidade e, provavelmente, nenhuma outra universidade pública brasileira, tem conseguido repor integralmente as perdas docentes⁴.

Esses professores atuam em aproximadamente 12 grupos de pesquisa e nos 2 órgãos complementares, além de gerirem as atividades de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade assumindo diversos encargos administrativos na Congregação, nos Colegiados, Departamentos, etc .

Os professores da Faculdade atendem os alunos dos cursos de Pedagogia e de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), além dos cursos de Licenciaturas da Universidade . Há, ainda, vários cursos de extensão, que atendem a públicos diversos, desde alfabetização de adultos (NÚCLEO DE PESQUISA ALFA), a cursos de especialização e a distância (Projeto Veredas). O curso de Pedagogia é oferecido em dois turnos, matutino e noturno, sendo 66 vagas anuais por turno. Nos últimos 5 anos o número total de alunos do curso tem variado entre 570 e 630. São 22 cursos de licenciatura da Universidade em 15 áreas de conhecimento diferentes. Esses cursos são administrados em 16 colegiados, os 15 das diferentes áreas de conhecimento e o da Faculdade de Educação, que se liga a todos os outros, por ser ela o lugar

⁴ Perfil Institucional da Fae/UFMG 2005.

onde é feita a maior parte da formação pedagógica dos futuros docentes.

A Faculdade de Educação possui uma especificidade que a difere de outras Faculdades - o seu programa de pós-graduação, único para todos os departamentos e grupos de pesquisas diluídos em suas diversas áreas do conhecimento.

As demandas advindas da graduação e da pós-graduação são atendidas pelos mesmos professores que circulam nesses dois ambientes.

O curso de Pedagogia é oferecido em dois turnos, matutino e noturno, com 66 vagas anuais por turno. Os alunos do turno diurno têm entrada no segundo semestre e um período de quatro anos para integralizar o curso. Os alunos do noturno entram no primeiro semestre e têm um semestre a mais que os do diurno. Nos últimos 5 anos o número total de alunos do curso tem variado entre 570 e 630.

4 METODOLOGIA

Com a metodologia utilizada buscamos contribuir para o avanço em relação ao diagnóstico das condições de trabalho dos professores de uma instituição pública de ensino superior. Este estudo só se tornou possível sob a luz das abordagens Ergológica (SCHWARTZ, 1995, 1998, 2001, 2002), e Ergonômica (OBREMDAMME E FAVERGE, 1995; GUERIN, 2001; WISNER, 1967; THEREAU, 1990; DANIELLOU, 1992).

A Ergonomia tem por objetivo recompor o conhecimento sobre as pessoas que trabalham visando transformá-lo: esse projeto está inscrito na história científica, social e institucional da ergonomia. Ela contribuiu para uma inversão de perspectiva por meio de suas proposições fundamentais no que se refere à variabilidade dos contextos e dos indivíduos, à distinção entre tarefa e atividade e à importância da atividade de regulação. (TERSAC; MAGGI; 2004). Desenvolve-se admitindo a pluralidade de práticas e a sua heterogeneidade, a partir de três perspectivas: *a variabilidade dos contextos e dos indivíduos, a diferenciação entre tarefa e atividade, e a atividade de regulação – representação e competência.* (ibid, p. 91).

Ainda em relação à definição de ergonomia, Curie (2004, p. 23) afirma: *a ergonomia procura soluções para os problemas que os homens – tanto os projetistas quanto os executores – encontram no trabalho, problemas que os conhecimentos ou o saber-fazer utilizados até então não mais permitem resolver.*

A noção de distância entre trabalho prescrito e trabalho real foi integrada a outras teorias e abordagens fora da ergonomia. Nesse aspecto, a ergologia contribui enormemente para essa discussão. Nesse sentido, o conceito de normas antecedentes, defendido por Schwartz (2001), contribui para o avanço do estudo. Para Schwartz, a noção de normas antecedentes transcende a noção de trabalho prescrito, uma vez que ela remete às aquisições de inteligência, da experiência coletiva, os saberes-fazer historicamente constituídos, as linguagens que os formalizam e que permitem sua expressão, os modos de vida que estruturam as relações ao tempo, ao espaço, à comunidade. E por último, essa noção também indica valores que circulam entre os de mercado e a dimensão do bem-comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo.

A breve discussão conceitual no início deste capítulo tem por objetivo justificar os motivos

pelos quais optamos por recorrer aos pressupostos da Ergologia e da Ergonomia.

A pesquisa se subdividiu em três fases distintas e complementares: **Fase 1 (F1)** - configuração da demanda. **Fase 2 (F2)** – entrevistas semi-estruturadas com os professores dos três departamentos da Faculdade. Tais entrevistas aconteceram em dois momentos: um primeiro, exploratório e um segundo, de confrontação dos dados coletados no momento antecedente. Nessa fase também foram entrevistados os representantes dos órgãos diretivos da Universidade e da Faculdade. **Fase 3 (F3)** – observação sistematizada da atividade de dois professores, subdivida em dois momentos distintos.

Neste capítulo seguirá uma descrição minuciosa de cada umas dessas fases, onde serão mostrados os recursos metodológicos adotados, e especificados os objetivos e as hipóteses concernentes à pesquisa.

4.1 Configuração da demanda (F1)

A Fase 1 faz parte da pesquisa como um estudo exploratório, correspondendo ao que na metodologia de análise ergonômica se coloca como configuração da demanda.

Da parceria entre o Departamento de Engenharia de Produção (Linha de Pesquisa: Produção, Trabalho e Saúde) do Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, e do Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação, ambos pertencentes à Universidade Federal, surge, em abril de 2004, o interesse por este estudo. A formalização desta demanda foi apresentada pela Vice-Diretora da Faculdade de Educação, a partir da identificação de algumas queixas associadas ao quadro de sofrimento psíquico entre os professores da Faculdade. Nessa época, o triênio 2001-2003 do Programa de Pós-graduação da Faculdade tinha acabado de ser avaliado pela CAPES⁵. A obtenção da nota 5 surpreendeu a expectativa de todos os professores que trabalharam intensamente para que fosse alcançado o conceito 6.

⁵ A CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - avalia de três em três anos os programas de pós-graduação. A nota atribuída ao programa segue uma escala de no máximo 7 pontos. Os quesitos avaliados são: Proposta do Programa, Corpo Docente, Atividades de Pesquisa, Atividades de Formação, Corpo Discente, Teses e Dissertações, Produção Intelectual.

A Vice-Diretora da Faculdade em entrevista de caráter exploratório nessa fase, sinalizou alguns elementos que foram aprofundados ao longo deste estudo:

- a) excesso de trabalho a que os professores estavam submetidos expresso em encargos administrativos, condução de projetos de pesquisa e de extensão, carga-horária didática na graduação e na pós-graduação, orientações, participação em eventos, publicações de trabalhos em revistas nacionais e internacionais;
- b) a redução considerável do quadro de efetivo da Faculdade , acompanhada da falta de autonomia da universidade para essa renovação;
- c) a escassez de recursos financeiros;
- d) a escassez de recursos humanos – falta de apoio de pessoal técnico-administrativo capacitado;
- e) expressões de adoecimento de alguns professores da Faculdade, e generalizado uso de medicação psiquiátrica (ansiolíticos/antidepressivos) - Identificou-se um caso grave de licença médica por depressão;
- f) a extensão da Faculdade como principal fonte de recursos e, ao mesmo tempo, não sendo priorizada e valorizada pelos critérios de avaliação vigentes.

Nesse ponto, vale ressaltar que são poucos os estudos sobre a atividade de trabalho dos professores inseridos em universidades públicas. E que essa demanda não é específica da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Ela representa um recorte das condições de trabalho de todos os professores universitários da rede pública de ensino.

A primeira iniciativa foi coletar dados secundários associados ao contexto produtivo no qual estão inseridos os professores da Faculdade, tais como:

- a) Regimento geral da Universidade;
- b) Estatuto da carreira docente da Universidade;
- c) Critérios de avaliação impostos pelo MEC expressos pelos seus principais órgãos de fomento à pesquisa (CAPES e CNPq);

- d) Estrutura organizacional da Universidade e da Faculdade;
- e) Perfil institucional da Faculdade;
- f) Média dos principais indicadores de produtividade docente na Faculdade.

Alguns indicadores⁶ de produtividade da Faculdade foram relevantes nessa fase de configuração da demanda, merecendo destaque a média de publicações Tipo I – 3 por professor, a média de participação em eventos -7 por professor; o que se agrava quando associado à elevada carga didática média semanal de 8 a 12 horas. Vale ressaltar, ainda, que a Faculdade de Educação, além do curso de Pedagogia e do Mestrado e Doutorado em Educação atende a 22 cursos de licenciatura da Universidade.

No intuito de evidenciar os sub-registros referentes à condição de saúde dos professores, o Serviço de Amparo à Saúde do Trabalhador da Universidade – SAST foi consultado. Nessa ocasião, o médico responsável pelo departamento foi entrevistado. Também nessa fase, foi entrevistada a responsável pelo Departamento de Pessoal da Faculdade que identificou alguns casos de afastamentos por licença médica, embora sem um diagnóstico preciso. A fim de comprovar essas evidências, buscaram-se informações referentes a esses professores especificamente nos próprios departamentos onde estavam lotados. Nessa ocasião a(s), o(s) secretaria (s), o(s) exerceram um importante papel no sentido de indicar os casos críticos de depressão entre os professores, alguns mais nítidos, com período de afastamento por licença médica, outros mais brandos. Tais evidências foram posteriormente confirmadas na F2 da pesquisa.

O contexto produtivo no qual estão inseridos os professores universitários do sistema público de ensino é marcado pela forte exigência por produtividade que se manifesta em indicadores quantitativos de performance individual. Paradoxalmente, os meios disponíveis para o alcance desta exigência se traduzem na precariedade das condições de trabalho – baixos salários, carência de suporte técnico-administrativo, escassez de recursos financeiros para a condução de projetos de pesquisa, participação em eventos, manutenção de bolsistas, etc.

A demanda configurada até esse momento sustentou a suposição de que a intensificação e a densificação do trabalho, associado às péssimas condições de execução das tarefas, estariam

⁶ Dados extraídos do Relatório: Perfil Institucional da FAE/UFMG 2005.

desencadeando o sofrimento psíquico desses professores.

Em face desse contexto, surgiu a pergunta norteadora desta pesquisa: como cada professor, com a sua historicidade e valores próprios, se apropria dos valores ditados pela lógica de mercado expressa pelos critérios quantitativos de produtividade impostos pelos diversos órgãos de fomento e de avaliação do governo federal? E de quais estratégias lançam mão para o alcance desses objetivos mediante as condições concretas de execução do seu trabalho?

4.2 Entrevistas com os professores dos três departamentos (F2)

A 2ª fase desta pesquisa consistiu em entrevistas feitas aos docentes da Faculdade e aos representantes dos órgãos diretivos da Universidade. As entrevistas aos professores foram organizadas em dois momentos: um primeiro, quando o professor falava livremente sobre os aspectos pontuados num roteiro semi-estruturado, e num segundo, que consistiu na validação dos dados coletados no momento anterior. No primeiro momento foram entrevistados aleatoriamente dezoito professores da Faculdade. Dessa amostra, nove professores foram selecionados, três do DEPARTAMENTO A, quatro do DEPARTAMENTO B e dois do DEPARTAMENTO C, que aqui denominaremos pelos códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, PA e PB.

Elaborou-se um roteiro semi-estruturado de perguntas no intuito de articular os aspectos macro e micro da atividade dos professores. Os pontos-chave desse roteiro foram:

- a) gestão do tempo no cotidiano de trabalho;
- b) critérios de priorização de tarefas;
- c) condições concretas de execução do trabalho (distribuição de recursos financeiros pelos órgãos de fomento à pesquisa e pela própria universidade);
- d) critérios de produtividade prescritos;
- e) relações de cooperação inter e intradepartamental;
- f) papel da formação dos grupos de pesquisa;

- g) valor da extensão para a Faculdade;
- h) significado da qualidade do trabalho frente à lógica da produção quantitativista presente nos critérios de avaliação docente;
- i) estado de saúde do professor.

Também adotou-se como procedimento nessa fase o levantamento do perfil dos entrevistados observando os seguintes aspectos:

- a) tempo de atuação como professor da Faculdade;
- b) titulação;
- c) inserção na pós-graduação;
- d) encargos administrativos assumidos;
- e) distribuição de carga-horária na graduação e na pós-graduação;
- f) possuidor de bolsa de pesquisa;
- g) pertencimento a algum grupo de pesquisa;
- h) autor de projetos de pesquisa e/ou extensão em andamento;

Esses dois momentos da F2 ocorreram ao longo do segundo semestre de 2004 e primeiro semestre de 2005. A entrevista durou em média 40 minutos no primeiro momento (caráter exploratório) e 50 minutos no segundo momento (confrontação dos dados). O prazo dilatado para essa fase deveu-se à dificuldade de agendar com os professores que sempre estavam assoberbados de tarefas e sem disponibilidade de horário para colaborar com a pesquisa.

Entrevistaram-se, também, os representantes dos órgãos diretivos da Universidade e da Faculdade. Essa etapa aconteceu ao longo do segundo semestre de 2005, com o objetivo de levantar elementos macroorganizacionais que confirmassem os dados obtidos durante as entrevistas feitas com os professores. Para tanto, foram entrevistados o Pró-Reitor de pesquisa e a Vice-Pró-Reitora de extensão da Universidade, e o Coordenador de Pós-graduação da Faculdade. Os principais aspectos abordados no roteiro estruturado durante as entrevistas para

cada gestor foram:

- a) Pró-Reitor de pesquisa: (1) os critérios adotados pela Universidade para a distribuição das bolsas de pesquisa; (2) como a reitoria intermedeia o repasse de recursos oriundos das agências governamentais de fomento às Faculdades; (3) quais os critérios de produtividade explícitos que avaliam a produção dos professores.
- b) Pró-Reitora adjunta de extensão: (1) os critérios adotados pela Universidade para a distribuição de recursos para a extensão; (2) o valor da extensão para uma universidade pública; (3) a subvalorização da extensão segundo os critérios de produtividade que avaliam a produção docente.
- c) Coordenador do Programa de Pós-graduação: (1) processo de divisão das linhas de pesquisa, e possíveis conflitos oriundos desta divisão; (2) organização do espaço físico de acordo com as linhas de pesquisa; (3) organização do trabalho dos professores - número de alunos por professor, exigências formais de publicação, etc.; (4) política de inserção na pós-graduação - critérios vigentes; (5) demanda representada pela pressão da internacionalização da atividade docente; (6) atuação do MEC e dos órgãos de fomento à pesquisa na Faculdade; (7) distribuição de recursos atende à demanda da pós-graduação; (8) estratégias para o próximo triênio.

Nessa fase, a pesquisadora também participou, como observadora, de uma reunião com os professores, promovida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade no dia 09/12/2005, quando discutiram os critérios necessários para os professores interessados na obtenção da bolsa de pesquisa do CNPq. A reunião durou cerca de 2h30min. O professor responsável pela exposição trabalha na Faculdade e é parecerista *had-hoc* do CNPq. A reunião atingiu o objetivo no sentido de revelar alguns dados importantes quanto à política de avaliação do CNPq.

Todos os procedimentos adotados foram registrados em gravação digital e em anotações no caderno de campo.

4.3 Observação da atividade de dois professores (F3)

As informações coletadas até a F2 da pesquisa sinalizaram alguns elementos que só poderiam ser investigados a partir da observação da atividade real de trabalho dos professores. Foi então que, no segundo semestre de 2005, iniciou-se a F3 desta pesquisa.

No intuito de buscar alternativas de prevenção à realidade ora apresentada, decidiu-se aprofundar o conhecimento do trabalho dos professores nesta Faculdade. Especificamente pretende-se com este estudo:

- (1) descrever as estratégias desenvolvidas (no plano individual e/ou coletivo) para a gestão da carga de trabalho.
- (2) mostrar até que ponto o tensionamento de valores implica a necessidade de renormalização da atividade.
- (3) analisar a relação entre as exigências de produção e a manutenção da qualidade do trabalho e da saúde.

Considerando-se a difícil oportunidade de observar o trabalho de todos os professores entrevistados para estabelecer comparações e assim imprimir a necessária confiabilidade ao estudo, optou-se por aprofundar o estudo nos professores cujo trabalho foi objeto de investigação, referidos pelos códigos PA e PB.

Um dos fatores preponderantes para a escolha do Professor PB foi o seu forte apelo pelas atividades de extensão, o que para ele significava maior densificação e intensificação do trabalho, o que poderá ser comprovado durante a apresentação e análise dos dados. Ele é um professor extremamente ativo, exerce a coordenação do Centro de Extensão da Faculdade, além de coordenar um grupo cuja linha de pesquisa também possui forte ligação com as atividades de extensão. Nessa fase da pesquisa o professor estava se preparando para viajar para o exterior para dedicar-se ao pós-doutorado, a previsão de sua partida seria em Janeiro de 2006.

Já o Professor PA tem um perfil bem distinto do Professor PB, embora ambos possuíssem uma grande afinidade de trabalho e compartilhassem o mesmo grupo de pesquisa, eles

pertencem a departamentos distintos. O Professor PA é recém-doutor, ainda está em busca de sua inserção na pós-graduação. Divide uma disciplina na pós-graduação que pertence ao Professor PB, e ele é bem mais focado na pesquisa do que na extensão.

O próximo capítulo tratará da caracterização de cada professor com maior nível de detalhamento.

A alta mobilidade dos professores, associada à complexidade e a quantidade do volume de tarefas a cumprir, fez com tivéssemos algumas dificuldades em relação à sistemática da observação da atividade. O Professor PB, por exemplo, participou de vários eventos ao longo do ano, dentro e fora do Estado com uma periodicidade as vezes até semanal. Para marcar o primeiro contato com ele foi necessário agendar quatro datas distintas o que correspondeu a aproximadamente dois meses de espera. A validação dos dados com esse professor também ficou prejudicada em virtude de sua viagem para o exterior.

Foi então que resolvemos apelar para um instrumento muito utilizado pelos ergonomistas - a Ficha de Emprego do Tempo. Segundo Guérin et al (2001), esse tipo de análise (proveniente da teoria do curso de ação) permite por em evidência a estrutura temporal da atividade, a maneira como o operador lida simultaneamente com várias histórias, os elementos que ele deve manter na memória quando muda o problema, etc. É muito útil para estudar as dificuldades que os operadores encontram em termos de planejamento, interrupções, tarefas múltiplas.

As sessões de observação registradas buscaram valorar as variabilidades decorrentes da atividade de trabalho, a forma como o professor lida com as exigências de produtividade e as condições concretas para execução de seu trabalho. O registro aconteceu em dois momentos distintos:

4.3.1 Momento 1

Neste momento somente o Professor PA foi observado. Aplicou-se ainda na F2 da pesquisa uma entrevista com o professor, que acabara de retornar do doutorado. Depois de alguns meses ele foi entrevistado novamente para a validação dos dados, quando percebemos o seu

esforço para se inserir na Faculdade como recém-doutor, sobretudo na pós-graduação. A observação sistematizada da atividade do Professor PA revelou algumas variabilidades e interessantes estratégias operatórias, dentre as quais uma forte articulação com um coletivo de trabalho, representado formalmente pelo grupo de pesquisa ao qual pertence. Essas revelações implicaram a eleição do Professor PB como o segundo objeto de observação.

5.3.2 *Momento 2*

Neste momento as sessões de observação buscaram focar a interface entre o Professor PA e o Professor PB, ou seja, as atividades em comum compartilhadas por eles, além de proceder a observações da atividade do Professor PB em particular.

Com duração de 15 dias e 40 horas de observação da atividade, os dois momentos dessa fase constaram dos seguintes procedimentos:

- a) acompanhamento do Professor PB em reuniões referentes à atividade de coordenação do Centro de Extensão da Faculdade; em orientações aos alunos da pós-graduação; em reunião com os seus bolsistas de pesquisa.
- b) acompanhamento do Professor PB em reunião de encerramento de projeto de pesquisa em conjunto com o PA;
- c) acompanhamento da rotina de trabalho dos professores PA e PB ao longo da jornada de trabalho de 8 horas, diariamente, durante duas semanas.

Pretendeu-se com as sessões de observações aprofundar em alguns elementos que permitiriam a compreensão da atividade de trabalho dos professores, que já tinham sido revelados parcialmente na F2, durante as entrevistas:

- a) as principais estratégias individuais e coletivas para o alcance das metas de produtividade;
- b) como cada professor se adapta aos critérios quantitativos de avaliação desenvolvendo competências distintas para o alcance das mesmas metas de produtividade;
- c) as condições concretas de execução do trabalho disponíveis: (recursos físicos: salas,

equipamentos, etc.; recursos financeiros: bolsas de pesquisa para condução de projetos e pagamento de alunos bolsistas, auxílio para a promoção de eventos e participação neles; recursos humanos: suporte técnico-administrativo disponível e capacitado);

- d) os aspectos da organização do trabalho que impactam negativamente na qualidade e na saúde dos professores;
- e) como o conflito de valores presente nas escolhas a serem feitas, em virtude dos objetivos a serem alcançados, vai repercutir de forma distinta para cada professor levando-se em conta a historicidade peculiar de cada um;
- f) a gestão do tempo no cotidiano de trabalho e os constrangimentos temporais oriundos da atividade de trabalho.

Os dados selecionados durante a observação foram cotejados posteriormente durante uma entrevista individual com os respectivos professores. Todos os procedimentos adotados foram registrados em gravação digital e em anotações no caderno de campo.

4.4 Dificuldades metodológicas

O conteúdo do trabalho dos professores, representado pelas normas, regras e elevadas exigências de produtividade – associado à pressão temporal a que os mesmos estão submetidos, dificultou sobremaneira a observação minuciosa dessa atividade.

A atividade de trabalho docente é marcada por sua complexidade. De acordo com Leplat (2002, p. 67), *a gestão da complexidade da tarefa somente pode ser considerada quando se reposiciona a tarefa prescrita na relação com a atividade do agente.*

A complexidade da tarefa no cotidiano docente aponta diversas arestas: a alta mobilidade dos professores - o tempo de permanência de um professor em sua sala de trabalho é mínimo, ele fica o tempo todo transitando entre as diferentes reuniões que tratam dos mais variados assuntos. Ele sempre está participando de congressos e de eventos em outras cidades, estados e/ou países. Ao mesmo tempo em que ele desempenha o seu trabalho individualmente ele recorre a um coletivo. Nesse sentido, existe uma fronteira quase invisível; nesse aspecto,

recorremos à idéia de *complexidade compartilhada*⁷ definida por Leplat (2002). Outro aspecto é a elevada carga cognitiva a que os professores estão subordinados - essa é uma característica-chave do trabalho intelectual. Todos esses aspectos foram considerados na escolha da metodologia empregada.

A falta de disponibilidade de tempo dos professores foi um fator que restringiu a pesquisa no que concerne à aplicação de ferramentas tradicionais da AET – Análise Ergonômica do Trabalho. Por exemplo, a maioria das entrevistas foi agendada com dias de antecedência, e mesmo assim, grande parte teve de ser remarcada devido às inúmeras variabilidades concernentes aos constrangimentos temporais comuns à atividade de trabalho dos professores. Da mesma forma, a validação dos dados coletados ficou um pouco prejudicada, sobretudo com o Professor PB, uma vez que além de ele atuar em diferentes esferas (pesquisa, extensão, graduação e pós-graduação) estava preparando o pós-doutorado, inclusive com viagem já marcada para o exterior, cuja coincidiu com o período de conclusão deste estudo.

Em face dessa realidade, um dos recursos encontrados para a sistematização da observação da atividade dos professores PA e PB consistiu na adoção de uma Ficha de Emprego do Tempo, seguida de uma simples crônica da atividade.

4.5 Caracterização dos professores

Os resultados apresentados neste estudo são oriundos das entrevistas aplicadas a sete professores da Faculdade, que aqui denominaremos pelos códigos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, e da observação real da atividade dos professores PA e PB.

Inicialmente, na fase exploratória quando das primeiras entrevistas, buscamos manter a representatividade equitativa dos professores por departamento. Considerando-se a difícil oportunidade de observar o trabalho de todos os professores entrevistados para estabelecer comparações e assim imprimir a necessária confiabilidade ao estudo, optou-se por aprofundar

⁷ Para Leplat (2002), a idéia de complexidade compartilhada é a de repartição dos conhecimentos necessários à tarefa entre, de um lado, o dispositivo técnico e o ambiente e, de outro lado, o próprio agente. A consideração dos conflitos entre os objetivos pessoais e os objetivos da tarefa introduz uma fonte de complexidade, obrigando o agente a hierarquizar seus critérios e estabelecer compromissos.

o estudo nos professores cujo trabalho foi objeto de investigação, referidos pelos códigos PA e PB. A representatividade dos professores por departamento, incluindo os professores apenas entrevistados e os observados em situação real de trabalho é a seguinte: três do Departamento A, quatro do Departamento B e dois do Departamento C.

Os Professores PA e PB, embora de departamentos distintos, pertencem ao mesmo grupo de pesquisa. Identificamos assim, um oportuno meio de observação – a interação entre esses professores enquanto um coletivo articulado. A proposta era de inserir na observação uma professora, também pertencente ao mesmo grupo, para que pudéssemos explorar a questão do gênero, mas em virtude da falta de disponibilidade dela, esta análise ficou restrita a observação de professores do sexo masculino.

Conforme já mencionado, um dos fatores preponderantes para a escolha do Professor PB foi o seu forte apelo pelas atividades de extensão, o que para ele significava uma maior densidade de trabalho, uma vez que ele também atuava no ensino (graduação e pós-graduação) além de ocupar cargos administrativos e também desenvolver pesquisa.

4.5.1 Os Professores entrevistados

P1: Trata-se de uma professora de 53 anos de idade. Concluiu o pós-doutorado em 2005, fora do País, possui o título de doutora em educação desde 1998, pela Universidade Federal de Minas Gerais. É graduada em ciências sociais. Atua como Professora Adjunta na Faculdade desde 1994, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), no Departamento C. Iniciou a sua carreira acadêmica numa instituição particular, onde lecionou em regime parcial (20 horas) por 21 anos. Já foi chefe do departamento ao qual pertence. Atualmente coordena um núcleo de estudos e uma comissão de internacionalização do programa de pós-graduação em educação da Faculdade com a América Latina. Representa o seu departamento no Centro de Extensão. Orienta alunos mestrado (2), doutorado (2) e de iniciação científica (4). Ministra aulas na graduação e na pós-graduação. Em 2001 foi incluída como docente/pesquisadora no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade, possui bolsa de Produtividade em Pesquisa – CNPq (Nível 2). Segundo os critérios do CNPq, divulgados na plataforma Lattes, a professora apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos

anos de 2001 a 2004:

TABELA 2:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	11	6	8	4
Produção técnica	19	7	17	17
Orientação concluída	2	3	5	6
Produção artística/cultural e demais trabalhos	8	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Essa professora apresentou um quadro de depressão aguda em 2002, ficando afastada por licença médica por um período de aproximadamente dois meses. Coincidentemente, um ano antes de seu adoecimento (2001), ela atingiu o seu ápice de produção, o que pode ser observado nos dados quantitativos divulgados na Plataforma Lattes.

P2: Trata-se de uma professora de 58 anos de idade. Concluiu o pós-doutorado em 2004, fora do País. Possui o título de doutora em educação desde 1984, tendo concluído fora do País o mestrado e o doutorado na mesma instituição. É graduada em Pedagogia e Comunicação Social. Atua como Professora Adjunta na Faculdade, desde 1993, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), Departamento B. Atua como professora do ensino superior há 28 anos. Atualmente exerce os seguintes encargos administrativos na instituição: Membro titular da Congregação, Membro Titular do Centro de Alfabetização, Membro do Colegiado de Pós-Graduação em Educação. Já foi chefe do departamento do qual faz parte. Atualmente é líder de um grupo de pesquisa e participa como pesquisadora de outro. Orienta alunos nos programas de pós-graduação, graduação e iniciação científica. É significativa a sua participação em bancas de doutorado, processo de qualificação, e mestrado. Ministra disciplinas na graduação e na pós-graduação. Possui bolsa de Produtividade em Pesquisa – CNPq (Nível 1C). Segundo os critérios do CNPq, divulgados na Plataforma Lattes, a professora apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 3:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	6	17	6	10
Produção técnica	8	7	1	10
Orientação concluída	1	8	4	6
Produção artística/cultural e demais trabalhos	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

Essa professora faz uso de medicação psiquiátrica (ansiolíticos/antidepressivos). Durante as entrevistas ela fumava compulsivamente. Reconheceu inclusive, durante a entrevista, como será mostrado adiante, que já tentou parar de fumar várias vezes, mas que ela não consegue devido à ansiedade e angústia que vive no seu trabalho, com tantas coisas para serem feitas.

P3: Trata-se de uma professora de 41 anos de idade. Possui o título de doutora em educação desde 2002 pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É graduada em Pedagogia. Atua como Professora Adjunta na Faculdade desde 1996, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), compõe o Departamento B. Exerce os seguintes encargos administrativos na instituição: Membro do Colegiado de Pós-graduação em Educação, Membro de um Núcleo de Pesquisa, Membro titular da Congregação, Membro Titular do Núcleo Diretor, Coordenadora de um Grupo de estudos, Coordenadora Editorial de uma Revista, Vice-Coordenadora de um grupo de pesquisa Membro Titular da Câmara Departamental e, atualmente, é chefe do departamento de quem faz parte. As orientações em andamento são: programa de pós-graduação - mestrado (1) e iniciação científica (1). Ministra disciplinas na graduação e na pós-graduação. Segundo os critérios do CNPq, divulgados na Plataforma Lattes, a professora apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 4:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	4	4	5	11
Produção técnica	2	3	12	13
Orientação concluída	0	0	1	5
Produção artística/cultural e demais trabalhos	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

P4: Trata-se de um professor de 42 anos de idade. Concluiu o pós-doutorado em 2004 pela PUC-RJ e o doutorado em 1996 pela USP. É mestre em educação e graduado em Pedagogia pela Universidade. Atua como Professor Adjunto na Faculdade desde 1996, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), compondo o Departamento A. Exerce os seguintes encargos administrativos na instituição: Coordenador do Programa de Pós-graduação da Faculdade, Membro da Congregação da Unidade. No último triênio exerceu o cargo de Vice-Coordenador do programa de pós-graduação. É consultor *Ad hoc* do CAPES e CNPq, em 2004 foi consultor *Ad hoc* da FAPESP. No ano de 2005 foi parecerista da Revista Brasileira de Educação, da Revista Educar em revista, da Revista Cadernos de educação, e da Revista

Contemporânea de Educação. É bolsista do CNPQ (nível 1B). Atua como líder de um grupo de pesquisa, e como pesquisador de outro grupo de pesquisa. Leciona na graduação e na pós-graduação. Segundo os critérios do CNPQ, divulgados na Plataforma Lattes, o professor apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 5:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	15	20	13	20
Produção técnica	6	5	17	11
Orientação concluída	4	1	4	5
Produção artística/cultural e demais trabalhos	1	4	2	2

Fonte: Dados da pesquisa

P5: Trata-se de um professor de 47 anos de idade. Concluiu o doutorado em 2001 pela USP. Está se preparando atualmente para se inserir no pós-doutorado. É mestre em Extensão Rural, pela UFV, e graduado em Ciências Sociais pela Universidade. Atua como Professor Adjunto na Faculdade desde 1995, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), no Departamento A. Antes de compor o quadro de docentes da universidade em questão, de 1985 a 1995, atuou como servidor público, sociólogo do governo do estado de Minas Gerais, no programa de apoio ao pequeno produtor rural. De 2003 até o início do 2º semestre de 2005 foi chefe do departamento do que faz parte. É tutor de um programa de extensão. Outro projeto de extensão no qual está envolvido desde 2003 é com a avaliação e diagnóstico de relatórios elaborados sobre assentamentos e acampamentos rurais ligados ao MST (Movimento dos Sem Terra). Leciona na graduação e na pós-graduação. Atualmente orienta duas alunas do mestrado. Atua como membro de um grupo de pesquisa. Segundo os critérios do CNPQ, divulgados na Plataforma Lattes, o professor apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 6:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	12	11	8	4
Produção técnica	7	3	5	6
Orientação concluída	0	0	0	1
Produção artística/cultural e demais trabalhos	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

P6: Trata-se de um professor de 48 anos de idade. Concluiu o doutorado em 2000 pela PUC-

SP. É mestre em Educação e graduado em Ciências Sociais pela Universidade. Atua como Professor Adjunto na Faculdade desde 2000 e como Professor Assistente desde 1994, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), pertencendo ao Departamento A. Esse professor possui um perfil bem administrativo: desde 2003 coordena a Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade em questão, é o Coordenador do Colegiado de Licenciatura da Faculdade, representante do colegiado na congregação, representante da unidade no conselho universitário. Desde 2002 está com um projeto de pesquisa que consiste em resgatar a memória da Faculdade de Educação. Ele é o responsável pela elaboração e atualização anual do Perfil Institucional da Faculdade. Na extensão, é tutor do Projeto Veredas e de outro projeto de alfabetização no Vale do Jequitinhonha. Desde 2000, já desenvolveu 6 projetos de extensão. Já exerceu chefia de departamento. Leciona na graduação E na pós-graduação. Já lecionou uma só disciplina em 2003. Não possui tradição de orientação na pós-graduação. Só possui uma orientação concluída na graduação. Participa como membro de um grupo de pesquisa. A sua participação em bancas de comissões julgadoras e examinadoras não é expressiva. Segundo os critérios do CNPq, divulgados na Plataforma Lattes, o professor apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 7:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	2	6	4	3
Produção técnica	0	1	0	0
Orientação concluída	0	0	1	0
Produção artística/cultural e demais trabalhos	0	0	2	1

Fonte: Dados da pesquisa

P7: Trata-se de um professor de 52 anos de idade. Concluiu o mestrado em 1983 pela UFRJ. é graduado em Educação Física. Atua como Professor Adjunto na Faculdade desde 1979, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), no Departamento C. Esse professor possui um perfil bem diferenciado: desde que ingressou na Faculdade, preocupou-se apenas em se dedicar aos encargos administrativos, dos mais diversos, sempre associados a questões de infra-estrutura (controle de vigilância, plantão para diretoria no turno noturno, etc.). Desenvolve também um projeto voltado para a rádio universitária. Leciona algumas disciplinas na graduação. O professor não partiu em busca do aprimoramento de sua qualificação em termos de titulação. Ele vem se tratando de uma depressão desde 2004. Esse processo chegou ao ápice em 2005. O professor não possui os indicadores de produção C, T &

A divulgados na Plataforma Lattes.

4.5.2 Os professores observados em situação real de trabalho

PA: Trata-se de um professor de 41 anos de idade. Concluiu o doutorado em Educação em 2004 pela USP. É mestre em Educação e graduado em Filosofia pela Universidade. Atua como Professor Adjunto na Faculdade desde 1997, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais). Começou como professor assistente em 1996, com 20 horas semanais, no Departamento B. Exerce os seguintes encargos administrativos: é membro e Subcoordenador do Colegiado de Pedagogia, membro do colegiado de licenciatura. Compõe um grupo de pesquisa que atualmente está com um projeto em andamento financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, neste projeto, especificamente, o professor participa como membro. O professor acompanha dois outros projetos, também com a mesma temática, porém neles atuando como coordenador. Nestes últimos, a fonte de financiamento provém do CNPq e da Universidade Federal em questão (Programa de Auxílio para Pesquisa dos Recém-Doutores). Ainda não está inserido na Pós-Graduação; divide uma disciplina com outro professor, que compartilha com ele o mesmo grupo de pesquisa. Em 2000, o professor ganhou o Prêmio Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade. A sua produção se traduz em números da seguinte forma: de 1999 a 2005: 8 artigos completos publicados em periódicos; de 1999 a 2005: 3 capítulos de livros publicados; de 1997 a 2004: 9 trabalhos completos em eventos; de 2001 a 2005: 4 resumos de trabalhos em eventos. Em 2004, concluiu duas orientações na graduação e uma na pós-graduação – nível: mestrado. E, em 2005, concluiu uma orientação na pós-graduação – nível: mestrado. Atualmente é co-orientador de uma dissertação do programa de pós-graduação da Faculdade. Segundo os critérios do CNPq, divulgados na Plataforma Lattes, o professor apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 8:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	4	0	2	4
Produção técnica	4	0	0	2
Orientação concluída	0	0	0	2
Produção artística/cultural e demais trabalhos	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

PB: Trata-se de um professor de 50 anos de idade. Concluiu o doutorado em Educação em 2001, pela USP. É mestre em Educação e graduado em Ciências Sociais pela UFMG. Atua como Professor Assistente na Faculdade desde 1993, em regime de dedicação exclusiva (40 horas semanais), no Departamento C. Exerce os seguintes encargos administrativos: coordenador do Centro de Extensão da Faculdade, membro do colegiado de pós-graduação. Faz parte de um grupo de pesquisa reconhecido pela Universidade, fundado em 1999. Coordena dois projetos de pesquisa e participa de um deles como membro. Também coordena quatro projetos de extensão. Em 2004, recebeu o título de cidadão honorário de Belo Horizonte. A sua produção se traduz em números da seguinte forma: De 1997 a 2003: 5 artigos completos publicados em periódicos; De 2001 a 2005: 3 livros publicados; De 2002 a 2005: 5 capítulos de livros publicados; De 2001 a 2002: 2 textos em jornais e revistas; De 2002 a 2005: 8 trabalhos completos em eventos; De 2000 a 2004: 7 resumos de trabalhos em eventos. Em 2005 concluiu duas orientações na pós-graduação – nível: mestrado. E, entre 2004 e 2005, concluiu 4 orientações na graduação, e 5 de iniciação científica. É notável a participação do professor em bancas examinatórias: só entre 2004 e 2005 ele participou de 13 bancas de mestrado dentro e fora do estado, 6 de doutorado, e 4 de graduação. Outra especificidade é a sua participação em eventos: de 2001 a 2005 o professor participou de 54 eventos dos mais diversos tipos (congressos, seminários, encontros). Segundo os critérios do CNPq, divulgados na Plataforma Lattes, o professor apresenta os seguintes indicadores de produção C, T & A dos anos de 2001 a 2004:

TABELA 9:
Tipo de produção

Tipo de produção	2001	2002	2003	2004
Produção bibliográfica	4	9	9	5
Produção técnica	1	4	5	12
Orientação concluída	0	0	1	4
Produção artística/cultural e demais trabalhos	0	0	0	0

Fonte: Dados da pesquisa

5 RESULTADOS OBTIDOS

Este capítulo consiste na descrição da organização do trabalho docente e dos seus principais aspectos relacionados às exigências de produtividade. Sendo assim, esforçamo-nos em mostrar como o professor lida, em seu cotidiano de trabalho, com os elevados critérios para a obtenção da bolsa de pesquisa e inserção no programa de pós-graduação da Faculdade; o capítulo também ressalta o dilema do professor em ter de estar constantemente em programas de qualificação se atualizando, além das exigências por publicações e dos encargos didáticos e administrativos provenientes do eixo pesquisa-ensino-extensão da universidade.

A título de ilustração, o item 7.3 deste capítulo descreverá o cotidiano de trabalho de dois professores envolvidos num mesmo grupo de pesquisa. Essa descrição está amparada por uma ficha de emprego do tempo, utilizada num período de quatro dias consecutivos de observação.

Nesse ponto, vale ressaltar que todas as verbalizações e falas obtidas durante as sessões de observação e entrevistas com os professores foram mantidas na íntegra, conforme externalização dos professores pesquisados.

5.1 A organização do trabalho docente na faculdade

5.1.1 O processo de admissão e o regime de trabalho

Os professores da Universidade são admitidos mediante concurso público. A carreira acadêmica prevê as seguintes categorias: Professor Auxiliar, Professor Assistente, Professor Adjunto, Professor Titular e Professor Substituto. O cargo mais alto nas universidades brasileiras desde 1968 é o de professor titular, e em seguida o de professor adjunto.

Os regimes de trabalho são definidos em termos de horas semanais. O regime de dedicação exclusiva, com obrigação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em dois turnos diários completos, impede o exercício de outra atividade remunerada pública ou privada, exceto: (a)

participação em órgão de deliberação coletiva relacionado com as funções de magistério; (b) participação em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou a pesquisa; (c) percepção de direitos autorais ou correlatos; (d) colaboração não permanente, remunerada ou não, em assuntos de sua especialidade, desde que devidamente autorizada pela Unidade, conforme regulamentação do Conselho Universitário e sem prejuízo dos encargos de magistério.

No interesse da Universidade, do turno regular de trabalho dos docentes, poderá ser determinado o destaque de horas a serem prestadas em outro turno, exclusivamente destinadas a ministrar aulas previstas no horário escolar. Nas horas de trabalho a que estejam obrigados os docentes, ficarão incluídas todas as funções relacionadas com as atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de administração, de acordo com os planos dos Departamentos ou estruturas equivalentes. Nas Unidades que ministram cursos noturnos, os docentes ocupantes de cargos ou funções de Diretor, de Vice-Diretor, de Chefes de Departamentos ou de estruturas equivalentes e de Coordenadores de Colegiado de Curso destacam parcela de seu horário de trabalho para o turno da noite.

5.1.2 O princípio da indissociabilidade

Quanto ao trabalho prescrito aos professores da Faculdade de Educação, o Regimento Geral da Universidade Federal de Minas Gerais em seu Título IV , Capítulo II, Art. 103, define:

“§ 1º. São atribuições do corpo docente as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração universitária, constantes de planos de trabalho e de programas elaborados pelos departamentos ou atos emanados pelos órgãos competentes.”

Essas normas definidas regimentalmente se sustentam no Princípio da Indissociabilidade previsto na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394-96, no art. 23, que dispõe sobre a finalidade da educação superior: estão contempladas as atividades de ensino (*formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais(...)*); de pesquisa (*incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura (...)*); e de extensão (*promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que*

constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação (...) prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade (...) promover a extensão, aberta à participação da população visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (...) cursos e programas de extensão).

5.2 As exigências de produtividade

O subitem deste capítulo se aterá à apresentação dos dados concernentes à contradição entre as exigências de produtividade e as condições concretas para a execução do trabalho docente. Os aspectos mais importantes que caracterizam a complexidade do trabalho dos professores da Faculdade serão descritos, salientando os principais critérios de produtividade, como a obtenção da bolsa de pesquisa e a inserção no programa de pós-graduação, a obrigatoriedade de participação em grupos de pesquisas, o esforço adicional para a realização da extensão, a distribuição da carga-horária didática, as exigências advindas da necessidade de publicações e a obrigatoriedade dos encargos administrativos. Em seguida, conjeturando com esses aspectos, se dará a descrição da atividade dos professores PA e PB em situação real de trabalho observada na Fase 3 deste estudo, ocasião em que ficará explícito o esforço dos dois professores focados para se adaptarem às múltiplas tarefas a eles prescritas.

5.2.1 Critérios para obtenção da bolsa de pesquisa

Segundo o Relatório de Gestão Institucional do CNPq (2004), a capacitação de recursos para a pesquisa é um programa que prevê a concessão de bolsas de Estímulo à Pesquisa, de Formação e Qualificação, de Iniciação Científica e Sistemas de Gestão, Acompanhamento e Avaliação da Capacitação de Recursos Humanos. No caso da universidade em questão, a Pró-Reitoria de Pesquisa atua como repassadora de verba para as respectivas faculdades.

Nessa perspectiva, o Pró-Reitor de pesquisa da universidade ao ser questionado quanto aos critérios de avaliação adotados para o repasse de recursos, afirmou veementemente que o critério na sua opinião e que prevalece é o da meritocracia, ou seja, os melhores são sempre agraciados com verbas de pesquisa.

O CNPq avalia projetos de indivíduos e grupos integrados de pesquisa, de concessão de bolsas de doutorado, de bolsas de doutoramento sanduíche, de projeto de pesquisa integrado, de compra de equipamentos, de viagens, de participação em congressos, etc. Há uma tabela de valores de distribuição de bolsas que abrange as seguintes graduações: 2C, 2B, 2A, 1C, 1B e 1A. Essas categorias se distinguem pelo grau de exigências impostas aos professores e alcançadas por eles.

Atualmente, 14 professores possuem bolsa-produtividade do CNPq na Faculdade de Educação: dez são *Tipo 2*, quatro são *Tipo 1* (três nível 1C, e uma nível 1A). Nesse estudo, dos nove professores escolhidos como foco de análise, três possuem bolsa-produtividade Tipo 1 (nível 1C).

Os critérios para a obtenção da bolsa-produtividade de pesquisa constituem um vasto conjunto de exigências, de maneira reducionista, diríamos que os principais critérios avaliados seriam a quantidade de publicações, articulação e publicação internacional, inserção em grupos de pesquisa, intensa atuação na pesquisa e na pós-graduação, orientação de alunos em mestrado e doutorado, etc.

O CNPq possui um calendário anual de editais para chamadas de projetos de pesquisa. A renovação dos bolsistas acontece anualmente. Os critérios são únicos para todas as áreas do conhecimento.

Em reunião promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, o palestrante - professor da Faculdade de Educação e parecerista *had hoc* do CNPq - confessou a dificuldade de os professores se inserirem no sistema de concessão de bolsas:

A gente pode destes 37 usar 10% para indicar para uma demanda 2, ou seja, porque é muito importante todo mundo entrar, é muito difícil entrar, mas é relativamente fácil permanecer lá dentro em relação a dificuldade de entrar. Às vezes a gente avalia um projeto e a produção daquela pessoa está melhor que um bolsista 1A, mas ela não entra porque não tem vaga. O sistema não permite uma comparação com o que está dentro e quem está

fora, o que eu acho correto. O CNPq fala, quem está dentro deve ficar desde que cumpra os requisitos mínimos do CNPq. 199 pedindo bolsa e 37 pedindo renovação. Então é um drama para o CNPq.(Informação Verbal)

Outra informação divulgada pelo professor parecerista *had hoc*, é a de que devido a discrepância entre oferta e demanda, qualquer critério passa a ser excludente para a análise dos projetos. No último processo de seleção de concessão/renovação de bolsas de pesquisa, os pareceristas *had hoc* da área da educação, receberam 238 projetos para aprovar 37 renovações e avaliar 199 pedidos de bolsa.⁸ Os técnicos devem ‘desmontar uma pilha’⁹, pois são vários processos.

Às vezes o professor entra na página e vê os critérios e diz, mas eu cumpro as exigências com folga, e não ganhei bolsa. À medida que a demanda aumenta a comissão deve aumentar os critérios de permanência para possibilitar que alguém entre. Nós somos desmontadores de pilhas e ranqueadores de currículos. (informação verbal)

Quem está julgando 238 para selecionar 37, qualquer critério é excludente. Quando a gente está lá analisando a pilha e se depara com um que nunca orientou, a gente fala: oba, menos um, infelizmente é esta a realidade. (informação verbal).

È raro acontecer a mobilidade entre os professores que já são bolsistas, assim como o ingresso no sistema de concessão de bolsa. Segundo informações do Coordenador do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, a Faculdade possui hoje uma posição privilegiada dentro do CNPq: o Programa só fica em desvantagem em relação à USP, mesmo assim, porque a USP possui um Programa de Pós-Graduação por departamento, enquanto o da Faculdade é único.

O significado da obtenção da bolsa de pesquisa é bem elucidado pela Professora P1 da seguinte forma:

Entrar na pós significa para mim alcançar uma bolsa de produtividade, e esta bolsa de produtividade para mim é vital porque ela constitui o meu salário. Hoje se eu não estivesse na pós eu não teria esta bolsa. (Professora

⁸ Essas informações foram coletadas durante uma palestra promovida pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, proferida por um professor da Faculdade que é bolsista do CNPq e parecerista *had hoc*.

⁹ O professor parecerista durante esta palestra assim define o seu papel ao analisar os projetos cuja demanda é bem superior em relação ao número de bolsas disponíveis.

P1)

A obtenção da bolsa de pesquisa, quando associada aos demais condicionantes externos que compõem a situação de trabalho dos professores, também contribuirá para a configuração da carga de trabalho deles. Fato este que será comprovado ao longo deste trabalho, seja pelos depoimentos obtidos durante entrevistas, seja pela própria observação da atividade dos professores envolvidos.

5.2.2 A política de inserção na pós-graduação

O Programa de Pós-Graduação na Faculdade organiza-se em torno de dois eixos temáticos: inclusão/exclusão nos processos educativos; e, educação e conhecimento. Esses eixos possuem um caráter transversal, perpassam os diversos projetos de pesquisa de professores e alunos e evidenciam a possibilidade de dupla inserção de docentes e discentes no Programa. As sublinhas de pesquisa são em número de 9, sendo que dos 84 professores da Faculdade, 53 estão inseridos no programa, o que equivale a uma média de 6 professores para cada sublinha, conforme pode ser observado a seguir:

	Sub-linhas de pesquisa	Nº Prof.
1	Currículos, culturas e práticas pedagógicas	4
2	Educação de Jovens e Adultos e Sociologia	7
3	Educação e Ciências	8
4	Educação e Linguagem	8
5	Educação Matemática	6
6	Grupos de estudos e pesquisa em história da educação	7
7	NETE e PRODOC	4
8	Políticas públicas e educação: formulação, implementação e avaliação	7
9	Psicologia e Educação	2

O número de vagas ofertadas anualmente aos discentes, pelo Programa, é proposto pelo Colegiado à Câmara de Pós-Graduação, dias antes da abertura das inscrições. Para o estabelecimento do número de vagas, o Colegiado leva em consideração, entre outros, os seguintes elementos: capacidade de orientação do Programa avaliada pelo número de orientandos de cada orientador, de acordo com as Normas Gerais de Pós-Graduação da Universidade; programas de pesquisa; capacidade financeira; fluxo de entrada e saída de

alunos; capacidade das instalações. A não ser em casos especiais, a critério da Câmara de Pós-Graduação, o número de vagas obedecerá a relação de, no máximo, 08 (oito) estudantes por orientador com credenciamento pleno.

O programa de pós-graduação, como já descrito anteriormente, é único para toda a Faculdade. Isso gera uma série de repercussões, o que pode ser observado pela fala do Professor P4, coordenador do Programa:

A gente não consegue ainda pensar numa Faculdade que é composta de graduação e pós-graduação. São os mesmos professores, este é um problema, um problema da Faculdade de Educação. Isto não tem na engenharia, não tem no ICEX, o nosso programa é um programa de faculdade, e não de departamentos. Você pega a FAFICH, cada departamento tem a sua pós. O nosso é um programa de Faculdade. Isto tem vantagens, um grande número de professores, e tem desvantagens, que você não consegue pensar de forma integrada, se fosse num departamento seria tratada a graduação e a pós de forma integrada. (Professor P4)

A forma de organização do trabalho, principalmente no que tange ao fato de o programa ser único e não gerido pelo departamento, desencadeia alguns conflitos internos, confessa o Professor P4:

(..) na Faculdade de Educação da USP também tem um programa de pós-graduação, mas quem dirige o programa de pós-graduação são os chefes dos departamentos. São três departamentos assim como na FAE, e são os chefes dos departamentos que coordenam a Pós-Graduação. Então, o Colegiado é formado basicamente por dois professores eleitos pelo corpo docente, mais o chefe de departamento. Aqui, não há e nunca houve esta relação. Muito pelo contrário, é uma relação marcada muito pelo conflito, por uma tensão enorme, que a gente tem tentado superar. A gente que eu falo é algumas gestões já da pós-graduação; este é um processo que implica mudança institucional. Então é um processo demorado. (Professor P4)

A CAPES avalia o programa de três em três anos. O último triênio obteve nota 5, numa escala de 0 a 7. Embora tenham alcançado uma nota razoável, o movimento é para se obter o conceito 6. O Coordenador do Programa de Pós-graduação da Faculdade esclarece esse ponto:

Há uma exigência formal, que a gente parte do seguinte: que o nosso programa tem nota 5 da CAPES. Então para permanecer no programa você tem que, no mínimo, manter esta exigência; nós não podemos ser 4. Nós podemos querer ser 6, mas não podemos ser 4. Então, para manter os 5, exige-se que a pessoa publique em média dois produtos por ano, produtos

reconhecidos, livro ou capítulos de livro, artigos em anais e revistas. Desses quatro anos, pelo menos um tem que ser produto tipo A, que são os capítulos de livros de uma editora de circulação nacional e artigos em revista nacional A ou internacional. (Professor P4)

O Coordenador do programa complementa o seu ponto de vista confirmando uma queixa revelada na fase de instrução da demanda - o adoecimento entre os professores:

A última avaliação foi 5, a publicação internacional não foi alcançada no nível exigido pela comissão avaliadora da área. Nós fizemos um esforço muito grande, por isso até o adoecimento, mas isto não foi suficiente para atingir um certo padrão, porque quem tem este padrão na nossa área são poucas instituições com características muito próprias, é a USP em São Paulo, a FAPESP e os outros três programas que são bem menores do que o nosso como a PUC, a UESP. Aí é o impacto disto nas Federais, as federais na nossa área que é como nós criamos, os programas são de Faculdade, tendem a ser grandes e isto cria um problema de homogeneidade. (Professor P4)

As exigências impostas pela CAPES são motivos das mais variadas queixas por parte dos professores da Faculdade, o que se pode observar na fala da Professora P5:

Dentro da Universidade a gente tem até a possibilidade de levantar os nossos critérios de produtividade, e muitas vezes quem faz melhor é a gente mesmo. Agora, o que tem impressionado mais ultimamente é a CAPES, né? que é um órgão externo, e que está vinculada à questão da pós-graduação, e ela tem feito uma serie de exigências para aumentar ou melhorar a nota que ela dá, até mesmo porque ela tem o monopólio dos recursos. Então, isto aí é uma forma de pressão que ela usa para que a gente possa realmente alcançar esta produtividade cada vez mais. (Professora P5)

Uma das pressões mais fortes nas queixas dos professores advém da internacionalização como exigência básica, não só para a inserção na pós-graduação, mas também para a obtenção da bolsa-produtividade de pesquisa, etc. É o que desabafa a Professora P1 em seu depoimento:

“Eu sinto que os critérios de produtividade estão sufocando a gente da pós-graduação, principalmente esta coisa do internacional”. (Professora P1)

O Professor P4 analisa a questão da internacionalização da seguinte forma:

O 5 a gente mantém com relativa tranqüilidade. A questão é que a gente tem feito uma discussão seria da possibilidade de sermos 6. Isto implica

produção internacionalizada, outro esforço, mas é um esforço que não dá para fazer sem que a gente limpe um pouco o terreno para trás, sem que se criem condições de trabalho e financeiras, que discutam, por exemplo, a questão da biblioteca; enfim, você tem uma série de condições, e quando eu falo isto não é problema da pós. Eu quero dizer que é um problema sobre o qual nós não temos gerenciamento, mas ele impacta a pós; ele é um problema que implica diretamente, por isso nós estamos discutindo no âmbito da Faculdade. (Professor P4)

O Professor P4 percebe que há uma contradição na imposição da exigência por produção intelectual internacional na área da educação:

Medir a qualidade de um programa pela capacidade que este corpo docente tem que publicar no exterior eu acho que é uma coisa única, que este seja um elemento, e eu acho razoável. Qual a capacidade que o docente tem de interagir com os seus pares, publicar nas revistas de referência e isto é uma coisa normal. Agora, este não pode ser o critério único ou o critério fundamental. E isto eu acho que está mal posto, neste sentido, a questão publicação internacional na nossa área eu acho que ela adquire uma excessiva centralidade, e por isto a gente tem brigado politicamente na área; existe um relativo consenso quanto a isto: que boa parte da pesquisa da nossa área ela importa para o Brasil. Devíamos levar em conta outros critérios, por exemplo, o impacto social, por exemplo o Veredas, que tem um impacto social enorme: 17.000 professores lendo material, e nenhum livro ou revista publicado na área tem valor, e é um leitor qualificado, o poder de multiplicação é muito grande. (Professor P4)

Essas e outras exigências para a inserção do professor no Programa de Pós-Graduação estão explicitadas no Art. 2º da Resolução nº 01/2004. Tal documento resolve que a inserção na pós-graduação está condicionada ao (1) Título de Doutor; (2) à inserção na área e produção acadêmica relacionada com a linha de pesquisa à qual está se candidatando, comprovada por meio de, pelo menos quatro publicações, nos últimos dois anos, sendo pelo menos uma de nível A¹⁰; (3) à participação já desenvolvida em atividades docentes de Pós-Graduação e/ou nas atividades da Linha de Pesquisa, com aprovação do Colegiado do Programa, por meio de co-orientação ou orientação de alunos, e/ou de atuação em disciplinas, em colaboração com

¹⁰ São consideradas publicações, artigos em periódicos com corpo editorial, capítulos e/ou livros, e/ou artigos completos em Anais. São consideradas publicações de nível A: artigo que relate pesquisa original, contribuição teórica original, inovação tecnológica, ou proposição metodológica original, publicado em periódico brasileiro ou estrangeiro qualificado como Internacional A ou como Nacional A no Qualis/CAPES; livro e capítulo de livro que relate pesquisa original, contribuição teórica original, inovação tecnológica, ou proposição metodológica original, publicado por editora de circulação nacional ou internacional.

professor do curso. (4) É desejável que o candidato demonstre iniciativas visando à sua inserção internacional em sua respectiva área de pesquisa, comprovada por meio de pelo menos participação em congressos internacionais, ou publicação em periódicos estrangeiros ou em anais de congressos internacionais, ou participação em acordo de cooperação com universidades estrangeiras.

A mesma Resolução, em seu Art. 3º, define os critérios de permanência dos professores, nos quais eles serão avaliados a cada 2 anos. Para ter sua permanência aprovada pelo Colegiado de Pós-Graduação, o professor deverá satisfazer, nos dois anos anteriores à avaliação, no mínimo, as seguintes condições: (1) ter pelo menos quatro publicações, sobre o tema de sua linha de pesquisa, sendo pelo menos uma de nível A; (2) estar orientando pelo menos um aluno de mestrado; (3) ter proposto ou ministrado pelo menos uma disciplina na pós-graduação a cada dois anos, salvo casos de impedimento institucional (declaração de departamento); (4) ter orientado pelo menos um aluno que tenha defendido dissertação ou tese no Programa; (5) ter concluído pelo menos 50% das orientações sob sua responsabilidade dentro do prazo estipulado pelo programa; (6) ter demonstrado inserção na área acadêmica da linha de pesquisa à qual está vinculado, comprovada por meio de, entre outros aspectos, desenvolvimento de projetos de pesquisa, participação em bancas e apresentação de trabalhos em eventos de âmbito nacional e internacional.

Também é prescrito ao professor que ele demonstre iniciativas de incorporação dos alunos do programa em projetos de pesquisa, publicações e participação em eventos na área. É desejável que o professor demonstre iniciativas de inserção internacional. O membro do corpo docente que não satisfizer as condições estipuladas no artigo terceiro de tal resolução continuará a integrar o corpo docente do programa, mas não poderá ofertar novas vagas de mestrado ou doutorado por um período de dois anos. O Colegiado de Pós-Graduação solicitará à Câmara de Pós-Graduação da Universidade o desligamento dos professores que não satisfizerem as condições estipuladas no artigo terceiro desta resolução em duas avaliações consecutivas. Ou seja, se a inserção no Programa já é uma árdua tarefa, a sua permanência vai mais além.

Aos professores que são membros da Coordenação Didática do Programa, que é exercida por um Colegiado presidido pelo Coordenador, constituído pelos representantes de cada uma das linhas de pesquisa, compete ainda alguns encargos didático-administrativos tais como:

elaborar os currículos dos cursos de Mestrado e Doutorado com indicação dos pré-requisitos e dos créditos das matérias e atividades que o compõem, para aprovação da Câmara de Pós-Graduação; fixar as diretrizes gerais dos programas das matérias e atividades dos cursos e recomendar modificações destes aos Departamentos; aprovar professores para comporem o corpo docente do Programa; aprovar os orientadores de dissertação e tese, encaminhando-os ao Conselho de Pós-Graduação para aprovação final; indicar Comissões Examinadoras de dissertação, de exame de qualificação e de tese; fixar prazos e aprovar os projetos de pesquisa que visem à elaboração de tese ou dissertação; decidir as questões referentes à matrícula, rematrícula, reopção e dispensa de disciplina, transferência e aproveitamento de créditos, trancamento parcial ou total de matrícula, extensão de prazo para apresentação de dissertação ou tese; aprovar o planejamento orçamentário do Programa e estabelecer critérios para a alocação de recursos; etc. Enfim, são inúmeros os encargos administrativos que os professores membros do colegiado do programa devem cumprir. A Coordenação do Programa dispõe de uma Secretaria própria para centralizar o expediente e os registros que se fizerem necessários à execução, acompanhamento e controle das atividades de Pós-Graduação.

5.2.3 A pressão crescente pela qualificação

A progressão da carreira docente esta atrelada a titulação que o professor adquire com o passar do tempo. Na Faculdade de Educação os professores são majoritariamente mestres até 1996 e doutores a partir de então, conforme pode ser observado na Tabela 3. É nítida a mudança no perfil de qualificação profissional dos professores da Faculdade de Educação, expresso pela titulação. De 1990 a 2004 diminuiu de 51% para 12% o número de mestres, enquanto aumentou de 23% para 87% o percentual de doutores.

Em contrapartida, se a entrada de professores com doutorado demanda, a médio e longo prazos, a criação das condições para saídas para a realização de pós-doutorado, a entrada de um grande número de mestres entre 1992 e 1997 implicou o desafio de permitir que se doutorassem no menor tempo possível, em decorrência das sempre crescentes pressões por qualificação docente. Para atender a essa demanda e agilizar o processo de qualificação dos novos mestres o DEPARTAMENTO B e o DEPARTAMENTO A adotaram um sistema de liberação integral para realização de doutorado por um período de, no máximo, três anos, em

vez de quatro anos, como é de praxe.

TABELA 5:
Titulação dos Professores da Faculdade de Educação (1990 a 31/12/2004)

ANO	DEPARTAMENTO B				DEPARTAMENTO A				DEPARTAMENTO C				FAE			
	G/E	M	D	Tot	G/E	M	D	Tot	G/E	M	D/LD	Tot	G/E	M	D	Tot
1990	8	10	7	25	8	15	10	33	12	30	7	49	28	55	24	107
1991	8	9	8	25	7	15	11	33	8	30	7	45	23	54	26	103
1992	6	7	8	21	3	10	8	21	6	27	9	42	15	44	25	84
1993	2	4	9	15	1	11	9	21	3	25	11	39	6	40	29	75
1994	2	4	7	13	1	15	7	23	3	23	12	38	6	42	26	74
1995	-	5	8	13	1	15	6	22	3	23	14	40	4	43	28	75
1996	-	7	9	16	1	17	7	25	3	21	16	40	4	45	32	81
1997	-	9	9	18	1	17	12	30	2	23	15	40	3	49	36	88
1998	-	10	9	19	1	16	12	29	1	21	16	38	2	47	37	86
1999	-	8	11	19	1	14	13	28	-	21	16	37	1	43	40	84
2000	-	8	10	18	1	9	18	28	-	17	20	37	1	34	48	83
2001	-	8	9	17	1	8	19	28	-	11	26	37	1	27	54	82
2002	-	6	12	18	1	6	17	24	-	10	30	40	1	22	59	82
2003	-	5	13	18	1	5	20	26	-	8	28	36	1	18	61	80
2004	-	3	17	20	1	2	25	28	-	5	31	36	1	10	73	84

G/E: Graduado/Especializado / M: Mestre / D/LD: Doutor/Livre Docente

Fonte: Perfil Institucional da Faculdade de Educação (2005)

A recente política de recursos humanos do MEC, que consiste em realizar concursos somente para adjuntos, associada à pressão por qualificação, está levando à definição de um quadro em que brevemente quase 100% dos professores da Faculdade serão doutores. Estes passaram de 24 para 73 nos últimos 15 anos na Faculdade. Dentre os 11 professores assistentes, 7 estavam realizando doutorado em 2004. (Perfil Institucional -2005)

Os dados quantitativos acima explicitados comprovam a corrida desenfreada pela titulação entre os professores. Na visão da Professora P2, bolsista 1C do CNPq com 28 anos de academia, essa pressão está induzindo os professores mais novos a uma “carreira precoce”:

Hoje aqui a carreira docente não é ascendente: todos já começam doutores, já pegam aquela tese de doutorado, já fazem um livro, e tiram uns 5 artigos daquilo. Então nem entrou na universidade e já começa a querer saber como orienta tese. A hora em que ele perceber que a aula da pós-graduação é penosa, você tem que ter um estofado maior, é um aluno que pergunta muitas coisas, é um aluno maduro, com mais experiência, já fez uma graduação, passou por uma seleção, aí ele vai ter que orientar tese que é muito trabalhoso. Aí se você for cobrar o máximo do aluno, exigir e olhar, cobrar linguagem, conteúdo, nível de crítica e de análise, o rigor metodológico, ele vai ter muito trabalho. Então eu acho assim que vai ser

uma curva descendente. Elas vão começar uns quinze anos da carreira, mas elas vão se cansar disto. (Professora P2)

Ela reflete sobre a carreira desse professor a longo prazo, e chega a usar como metáfora a expressão “*geração do descartável*”:

(...) o que eu penso é que como está indo tudo com muita voracidade, eu tenho medo de como isto vai se comportar no futuro, porque existe hoje, nessa geração do descartável, o valor de uso é muito pequeno, (...) eu fico pensando com esta voracidade toda, não sei se tenho vontade de fazer aquilo tudo. Será que vai ter garra para continuar, com este pique, com este entusiasmo por mais tempo?(Professora P2)

A corrida pelos títulos acaba por desencadear, explicitamente ou não, a disputa entre os professores, que quando associada a todos os outros critérios de produtividade toma uma dimensão ainda maior - a competição - que muitas vezes gera uma contradição interna nos próprios professores, que nem sempre se dão conta disso ou querem admitir que estão competindo com os seus pares:

Não percebo uma ‘competição’ por assim dizer; eu percebo que hoje é muito importante a nossa articulação, e ela é individual. Você tem que investir na sua carreira, e isto é individual. Não vejo uma competição inter e intra departamental. O que eu vejo é uma pressão individual, uma auto-cobrança pelos títulos, porque senão você fica menos do que os outros. (Professor P5)

Entrevistamos um professor que não se adequou a essa exigência advinda da pressão pela titulação. Atualmente é o único professor mestre da Faculdade e que não se encontra em processo de doutoramento. Em sua verbalização, o Professor P7 expõe as razões pelas quais não consegue se adaptar a esse novo valor:

Eu não me titulei, eu não sou doutor ainda, eu sou produto de um momento da universidade onde, por exemplo, a minha companheira saiu para fazer o mestrado dela. Eu fiquei quatro anos com as minhas turmas e a dela, quando ela veio eu sai também para fazer o meu mestrado. Ela foi para o doutorado na mesma condição: dobrava a carga de trabalho. E assim muita gente se titulou, e eu não ganhei o modus operandis desta pressão da produtividade da pesquisa e na inserção no campo da pós-graduação. Eu acabei dando mais suporte ao ensino e ao administrativo. Isto me desqualificou para este momento. De forma que a cobrança hoje existe, eu a percebo, mas eu não dou conta de acompanhar e de responder.(Professor

P7)

O Professor P7 vem passando há quase dois anos por um processo de sofrimento psíquico que se manifesta em um quadro progressivo de depressão. Ele admite não ter perfil para esse valor imposto a partir da década de 90:

Eu não tenho perfil para esta tentativa: o meu perfil maior é para a integração das ações, e aí independentemente se é na pós, nas práticas. Este viés, vamos dizer, do acadêmico eu não tenho o lastro eu me desautorizo a ter. Eu não digo que tem uma resistência, mas não dá para responsabilizar só a resistência. Eu sou valorizado, mas é como se eu tivesse alguma ausência de lastro, coisa que poderia ser estruturante para isto avançar, mas eu não me identifico, eu não dou conta, eu acho que eu sou valorizado, mas é lógico que eu tenho impedimentos, esbarra nas esferas administrativas, nas titulações. (Professor P7)

Percebe-se, atualmente, um movimento de pressão pelo pós-doutoramento entre os professores. Dos 9 professores entrevistados, 3 já possuem o título de pós-doutores e 3 já estão em fase de conclusão do ingresso a programas no exterior.

5.2.4 A exigência e a pressão pelas publicações

“Não existe fôlego, não existe tempo de amadurecimento de leitura, não tem criatividade, não existe tempo de pensamento para criar alguma coisa nova.” (Professora P3)

A tabela 6 ilustra a quantidade de publicações Tipo I, Tipo II e a participação em eventos dos professores da Faculdade de Educação, por departamento, no ano de 2003. Em relação à produção acadêmica, notam-se indicadores bastante elevados, principalmente quando se considera a produção *Tipo I*, gerando uma média de 3,0 trabalhos por professor na Faculdade. Por produção Tipo I são considerados os trabalhos completos publicados em periódico com corpo editorial, anais de eventos, livro ou capítulo de livro, tradução de artigo, de livro ou de capítulo de livro, tese defendida por docente e relatório final de projeto de pesquisa ou extensão aprovado na Câmara. E, consideram-se como produção *Tipo II* os resumos, artigos em jornais, apresentação de livro, resenhas, apostilas, relatórios parciais de pesquisa, brochuras, verbetes, “cadernos”, etc. Em média os professores participaram de no mínimo 7

eventos cada um ao longo do ano de 2003.

TABELA 6
Indicadores de produção acadêmica da FAE em 2003

		DEPARTAMENTO B	DEPARTAMENTO A	DEPARTAMENTO C	FAE
Produção Acadêmica	Tipo I	75 (3,9)	68 (2,6)	111 (2,8)	254 (3,0)
	Tipo II	60 (3,2)	52 (2,0)	86 (2,2)	198 (2,4)
Eventos		226 (11,8)	131 (5,0)	248 (6,3)	605 (7,2)

Fonte: Perfil Institucional da Faculdade (2005)

Segundo o Relatório Perfil Institucional da Faculdade (2005), o DEPARTAMENTO B diminuiu seu quadro de 25 para 19 professores efetivos, ao mesmo tempo em que aumentou de 13 para 38 o número de projetos de pesquisa e de 1,5 para 3,1 trabalhos Tipo II entre 1995 e 2003. Aumentou, também, de 2,0 para 12,5 participações em eventos e de 0,1 para 3,9 publicações Tipo I entre 1990 e 2003. Algo semelhante aconteceu com o DEPARTAMENTO A e o DEPARTAMENTO C. O primeiro diminuiu de 33 para 26 o número de professores, mas aumentou significativamente o número de projetos de pesquisa e extensão e viu suas publicações Tipo II oscilarem entre 1,4 e 5,9 nos últimos sete anos. A participação em eventos era em torno de uma por professor no início dos anos 90 e chegou a cinco, 10 anos depois. As publicações Tipo I oscilaram bastante, mas passaram de 0,3 para uma média de 3 trabalhos por professor nesses 15 anos. No DEPARTAMENTO C, o número de professores caiu de 49 para 39. No entanto, dobrou o número de projetos de pesquisa: passaram de 0,5 para 1,5 as publicações *Tipo II*; ampliou de 4 para 32 o número de projetos de ensino no período de 1995 a 2003, registrando o altíssimo e excepcional número de 93 projetos de extensão nesse último ano. Da mesma forma, passou de 1,6 para 6,7 a participação em eventos e de 0,6 para 3,1 o número de trabalhos *Tipo I*.

O nível de publicação na Faculdade de Educação é o maior da Universidade, segundo os relatórios processados pela CPPD. A pressão pelas publicações, também quando associadas a outras exigências, torna-se um componente forte da configuração da carga de trabalho do docente. O Coordenador do Programa de Pós-graduação da Faculdade declara que esta exigência não é única no contexto da carreira acadêmica e que, quando associada às outras e principalmente à tendência da internacionalização, gera impactos negativos na saúde dos professores:

Se as pessoas tivessem mais tempo, para publicar, mas acontece que boa parte do corpo docente, esta escrevendo no final de semana. À noite, no terceiro turno, são pouquíssimos aqueles que têm tempo para a pesquisa e para a produção intelectual durante as oito horas diárias. São pouquíssimos, raros e é claro que fazer isto durante um ano, dois anos, pesa, mas fazer isto ao longo de uma trajetória acadêmica, pensar que a pessoa vai estar amadurecida academicamente, que a carreira precisa de uns 10 anos depois do doutoramento dela para fazer uma carreira longa. Pensando em 10 anos, 15 anos, passar todo o final de semana, feriado, não dá, não pode funcionar bem, não tem funcionado bem. (Professor P4)

O cumprimento dessa exigência perpassa pela política de remuneração docente. Manter um nível alto de publicação é condição *sine qua nom* para o alcance da bolsa-produtividade de pesquisa para do CNPq, além de representar um pré-requisito para a obtenção de vários outros benefícios financeiros cedidos pelos vários órgãos de fomento à pesquisa, do governo federal. A Professora P2 explica melhor essa relação:

Como o ordenado da universidade está baixo, então o que faz você ter brilho são as suas publicações. Então são as suas publicações que lhe dão uma visibilidade pública principalmente. Porque se você pensar, eu já fui na ANPED que tinha no máximo 40 pessoas, então, num grupo de 40 todos eram conhecidos, agora, com um contingente tão grande destes, o que acontece: você tem que a sua visibilidade é dada pela sua produção mesmo. (Professor P2)

Um fator relacionado às exigências de publicação e que também contribui significativamente para o aumento da densidade do trabalho docente é a limitação do número de revistas reconhecidas na área da educação e a pressão pela internacionalização. A Professora P3 fala de sua angústia em ter de publicar nas revistas reconhecidas nacionalmente, além de ter de manter sua publicação internacional elevada. Ao todo são 5 revistas para 75 programas de pós-graduação em educação no Brasil. Para ela isto é motivo de angústia, pois geralmente as publicações internacionais não possuem o mesmo alcance que as publicações nacionais, sobretudo as direcionadas para as atividades de extensão:

Publiquei recentemente um artigo na Revista Presença Pedagógica aqui e um numa revista norte-americana importante para o meu campo. E eu tenho certeza absoluta de que o meu artigo daqui será muito mais útil, muito mais lido, todo mundo fala que trabalha com ele na graduação, um artigo simples que as professoras lêem, e se você pegar lá o Projeto de Extensão X, o povo usando, imagino que é o estado de Minas inteiro. Encontrei com uma professora da USP ela disse, trabalho com aquele artigo seu, eu acho tão legal. Agora, avaliação para mim na pós-graduação, porque eu já me

inseri na pós-graduação como docente, este artigo da revista pedagógica não vale absolutamente nada, o que vale muito mais é este artigo internacional, ou aquelas revistas que no campo educacional no Brasil são apenas cinco. (Professora P3)

As poucas revistas que existem na área de educação estabelecem critérios muito rígidos para a aprovação das publicações, além de possuírem um caráter bem conservador, ou seja, se a linha de pesquisa do professor for inovadora, ele terá grande dificuldade de publicação. A Professora P3, ao ser indagada sobre esse aspecto admitiu ter algumas dificuldades. Mesmo possuindo um perfil acadêmico, confessa:

Várias vezes fiquei muito angustiada com isto e olha só, eu te digo que eu tenho o perfil muito, que eu diria acadêmico. Então quem não tem este perfil (...) porque eu entrei muito cedo, muito jovem para a carreira acadêmica e eu aprendi isto, estratégia para publicar em tal lugar, tal coisa e orientar. Eu direcionei o meu trabalho docente na Universidade para isto que hoje esta sendo valorizado, e eu sei que tenho várias colegas que não fazem isto, e eu vejo com muita angústia isto (...), nem é este contexto aí de controle, mas mais como nós lidamos com isto, como nós fomos subjetivados. (Professora P3)

A Professora P3 confessa que para publicar nessas revistas de caráter mais conservador, como a Revista Brasileira de Educação, importantíssima no campo educacional, por pertencer à ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, algumas estratégias devem ser desenvolvidas, o que ela chama de “boicote”:

Tudo que é criativo, que é novo, que é original, dificilmente entra nestas revistas, ou pelo menos em grande parte delas. Se você pegar a revista brasileira de educação, extremamente conservadora, não entram perspectivas novas. Entram aquelas perspectivas já consolidadas de determinados grupos já consolidados também. Então que abertura há para publicar o novo? Então se você publica um artigo muito original ele não vai ser aprovado. Muitas vezes a gente boicota para não pensar demais porque isto não vai ter entrada em determinados grupos, determinados lugares de publicação, etc. (Professora P3)

Um outro problema que a Professora P3 revela é o comprometimento com a qualidade do trabalho, pois diante de tanta cobrança, o professor para atingir o alcance das metas quantitativas acaba repetindo trabalhos:

Não tem condição, tem muitos professores na faculdade de Educação que publicam 14 artigos por ano, impossível. A coisa mais triste do mundo é aproveitar artigos e republicá-los. Eu reconheço, eu tento não fazer isto, mas eu cheguei à conclusão de que não fazer é quase impossível (...) você vê uma infinidade de artigos que é pura descrição, sem análise, ou que é pura falta de evidência empírica, entende? porque não existe tempo de amadurecimento, e estamos todos fadados a isto (...) se o seu colega escreve quatorze e você escreve um tem alguma coisa errada, e quem passa a estar errado é quem escreveu um (...) não tem criatividade, não tem tempo de pensar para criar alguma coisa nova. As pessoas mudam os parágrafos, fazem as coisas muito iguais, é quando você vê os títulos diferentes. (Professora P3)

Se analisarmos a média de publicação por professor na Faculdade de Educação, que é uma das maiores da Universidade, e considerando a diversidade dos professores que a compõem, os professores substitutos, etc; podemos chegar à conclusão de que alguns professores acabam publicando mais do que outros. É o que pode ser confirmado pela verbalização do Professor P6:

Se você pega o relatório nosso aqui, eu chamo a atenção para isto, a nossa produção é elevada, mas ela ainda é muito concentrada em alguns professores. Então, alguns professores produzem pouco, o que também deve ser visto com cuidado, porque o fato de o relatório pegar pequena produção tipo I para alguns professores, não significa que estes sejam mal professores e descomprometidos. A gente tem que tomar cuidado, porque a produção acadêmica ela é muito cheia de altos e baixos. Às vezes você vive um período. (Professor P6)

Enfim, a exigência de se manter um índice elevado de publicações em revistas de referência nacional e internacional, associada às restrições de publicação, é um elemento que impacta de forma incisiva na configuração da carga de trabalho dos professores.

5.2.5 Os encargos administrativos

O Regimento Geral da Universidade Federal em seu Título IV, Capítulo II, Art. 103, esclarece que seus professores devem assumir os encargos administrativos que a Instituição definir:

§ 3º. A lotação será proposta pela Universidade ao Ministério da Educação, cabendo ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão distribuir

os cargos e empregos do magistério, bem como as respectivas vagas aos Departamentos e às Unidades Especiais, ouvidas as Congregações ou Colegiados equivalentes.

Assim, os professores da Faculdade de Educação assumem os mais diversos encargos administrativos associados às instâncias internas, assumindo a coordenação dos departamentos, a coordenação dos colegiados de pós-graduação e graduação (pedagogia e licenciatura) ou são apenas membros de tais departamentos.

Ao longo do ano, os professores são estimulados pela Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) a informar à secretaria todas as atividades realizadas. Lançados no sistema, os dados permitem uma primeira impressão do relatório individual, que é apresentado a cada professor para eventuais correções. Feita a correção ele deveria ser submetido à “Comissão de Verificação e Aprovação da Produção Científica”, presidida pela chefia do Departamento, o que nem sempre acontece. Feita essa verificação, os relatórios de todos os professores são distribuídos entre os membros efetivos e suplentes da Câmara Departamental que, por sua vez, elaboram um parecer fundamentado sobre cada relatório individual e respectivo plano de trabalho para o ano seguinte. Esse parecer é submetido ao docente cujo relatório foi analisado para eventuais acertos e esclarecimentos e, posteriormente, é submetido à aprovação da Câmara. Finalmente, cabe à chefia fazer a análise dos dados, elaborar a avaliação global do Departamento e compor o Relatório Anual de Atividades, assim como o Plano de Trabalho, que será encaminhado à Congregação da Unidade e à CPPD. Na Congregação, os três relatórios são submetidos a uma comissão que se encarrega de elaborar novo parecer relativo às atividades da Faculdade. Também na CPPD, o relatório é submetido a parecer de membro externo à Unidade Acadêmica.

5.2.6 Os encargos didáticos

Quanto à carga didática, a tabela extraída do Perfil Institucional Faculdade de Educação (2005) considera que a CHSM é a *Carga Horária Semanal Média* e indica o número de horas-aula dadas por cada departamento em uma semana, e que a CDSM é a *Carga Didática Semanal Média* e indica o número médio de horas-aula dadas por professor. Há diversos indicadores de CDSM, mas a tabela identificou apenas dois deles. A CDSM1 é encontrada

dividindo-se a CHSM pelo número de professores efetivos do departamento, que estavam em sala de aula no semestre. A CDSM2 é encontrada dividindo-se a CHSM pelo número total de professores efetivos do departamento. No DEPARTAMENTO B, a CHSM foi de 156 horas, no primeiro semestre, e 162 no segundo. No DEPARTAMENTO A, ela foi de 261 horas, no primeiro semestre, e 214 no segundo. No DEPARTAMENTO C, ela foi, respectivamente, 462 e 407. Nos três casos, a CDSM1 (DEPARTAMENTO B: 9,9; DEPARTAMENTO A: 11,8; DEPARTAMENTO C: 14,4) e a CDSM2 (DEPARTAMENTO B: 8,4; DEPARTAMENTO A: 9,1; DEPARTAMENTO C: 10,6) referem-se à média dos dois semestres letivos. Nesse caso, observa-se a menor CDSM1 do DEPARTAMENTO B e do DEPARTAMENTO A desde o início dos anos 1990. A do DEPARTAMENTO C permanece alta.

Quanto às orientações, os professores da Faculdade orientaram em 2003 aproximadamente 82 teses de doutorado, 155 dissertações de mestrado e outras 169 diversas (aperfeiçoamento, iniciação científica, PAE, PID, PAD, etc).

TABELA 7:
Indicadores de produção acadêmica da FAE em 2003

		DEPARTAMEN TO B	DEPARTAMEN TO A	DEPARTAMEN TO C	FAE
Professores	Titulares	0	1	0	1
	Adjuntos	14	19	31	64
	Assistentes	5	6	8	19
	Substitutos	2	7	21	30
Carga Didática	CDSM1	9,9	11,8	14,4	12,0
	CDSM2	8,4	9,1	10,6	9,4
Orientações	TD	21	28	33	82
	DM	41	41	73	155
	Outros	46	40	83	169

Fonte: Perfil Institucional da Faculdade (2005)

O que se observa é que muitos professores acabam deixando para segundo plano as tarefas associadas ao ensino. Isso para um educador é uma questão difícil de ser absorvida. O que fica nítido no depoimento do Professor P5:

Nós tínhamos uma carga de aula muito superior a das outras. A nossa profissão nos dá autonomia, prestígio no mundo acadêmico. Nós temos que repensar esta questão, porque há uma cobrança da sociedade em relação à gente. A nossa qualidade dos cursos de graduação, a gente está deixando para lá porque não dá prestígio, não dá mais prestígio dar aulas. Para uma boa parte dos professores é só obrigação, obrigação-chave da nossa profissão de professor. A gente vê quando tem distribuição de aulas: é uma

briga para pegar menos. (Professor P5)

O Professor PA confessa a sua dificuldade em conciliar todas as exigências postas pelo ensino, sobretudo na graduação:

Você ao priorizar o “Princípio”, vai deixando de lado a graduação, se você valoriza a graduação, você se prejudica, mas você tem que cumprir 8 horas, é exigência. Você dá um texto enviesado, percebe que poderia ter trabalhado melhor a questão do coletivo do trabalho, com projetos de outros professores. Aí vem a dimensão da culpa. Você tem que administrar o tempo para chegar à conclusão com os alunos “vocês não são prioridade” Quando você pega o diário dá um choque de realidade. Aquele aluno, a culpa foi minha ou dele? Mas ele está em aprendizagem, ele está disponível, ele espera auxílio, aí a frase “eles são adultos” consola, mas não resolve. É necessário trabalhar a transformação, dar retorno ao aluno, reavaliar... (Professor PA)

A verbalização acima corrobora a tese de que o ensino, sobretudo o da graduação não é tão valorizado como a pesquisa, o que significa um conflito de valores para os professores.

5.2.7 O esforço para a realização da extensão

Assim como o ensino, a extensão, se comparada à pesquisa, não é tão valorizada pelos critérios vigentes, isso se comprova nos dados extraídos do Perfil Institucional da Faculdade (2005), onde observamos uma tendência descendente do número dos projetos de extensão em relação aos de pesquisa, o que pode ser observado na tabela 6. Curiosamente, o único Departamento que contraria essa regra é o DEPARTAMENTO C, e curiosamente, o Professor PB pertence a esse departamento.

TABELA 8:
Projetos de extensão e ensino da FAE em 2003

	DEPARTAMENTO A						DEPARTAMENTO B						DEPARTAMENTO C					
	Projetos			Produção acadêmica			Projetos			Produção acadêmica			Projetos			Produção acadêmica		
	pes	ext	ens	Pub T I	Pub T II	Part even	pes	ext	ens	Pub T I	Pub T II	Part even	pes	ext	ens	Pub T I	Pub T II	Part even
1990	-	-	-	0,3	-	1,8	-	-	-	0,1	-	2,0	-	-	-	-	-	-
1991	-	-	-	0,5	-	1,0	-	-	-	0,3	-	2,1	-	-	-	-	-	-
1992	-	-	-	0,5	-	0,5	-	-	-	0,5	-	3,2	-	-	-	0,6	-	1,6
1993	-	-	-	0,5	-	1,1	-	-	-	0,5	-	3,2	-	-	-	0,5	-	1,6
1994	-	-	-	0,7	-	1,9	-	-	-	1,7	-	3,7	-	-	-	0,5	-	2,3
1995	24	18	2	0,6	1,4	2,8	13	19	2	1,7	1,5	8,3	35	38	4	0,8	0,5	2,2
1996	35	10	1	1,3	1,9	3,1	18	1	4	2,9	2,7	10,4	37	65	4	1,0	0,2	2,5
1997	38	10	2	1,8	1,8	3,1	27	1	3	2,8	2,0	10,9	50	32	4	1,7	1,1	3,5
1998	46	10	4	2,0	4,7	3,3	27	4	3	1,8	1,6	7,7	57	24	17	2,4	2,0	3,0
1999	48	17	8	2,5	1,8	4,0	30	4	3	2,3	2,8	9,2	47	28	16	1,8	1,6	2,9
2000	36	20	6	1,6	5,9	4,6	32	10	3	2,7	7,9	8,7	43	26	24	2,2	1,7	3,6
2001	42	17	6	1,6	1,5	3,9	31	7	3	3,3	1,6	8,6	41	21	22	1,5	1,6	4,2
2002	42	15	1	0,3	1,5	4,1	36	15	6	3,4	2,6	10,5	72	58	30	3,1	1,6	4,7
2003	33	12	3	0,5	2,0	5,0	38	10	1	3,9	3,1	12,5	72	93	32	3,0	1,5	6,7

Fonte: Perfil Institucional da Faculdade (2005)

Os projetos de extensão não são mensurados da mesma forma que os projetos de pesquisa, o que de certa forma explica essa tendência contrária.

A Pró-Reitora Adjunta de Extensão da Universidade, em entrevista criticou os critérios de avaliação vigentes e comentou sobre uma iniciativa positiva em âmbito nacional – o Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas - para o alcance no Ministério da Educação. Segue o seu depoimento:

A própria GEDE foi uma forma de tentarmos mostrar para o MEC as atividades de extensão. É um movimento que a gente vem fazendo nestes anos todos, junto até mesmo destas instâncias, principalmente no MEC, no sentido de estar considerando. Acontece que hoje o INEP começou a considerar a extensão há quatro anos, por interferência do Fórum junto ao INEP. Então o INEP criou planilhas de avaliação que são planilhas nossas, do Fórum dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, inclusive com a terminologia que a gente usa: programa, projetos, curso, evento, prestação de serviços, etc, e assim os indicadores que o INEP começou a utilizar para apreender as informações da extensão fomos nós do Fórum que criamos.

Na opinião da Pró-Reitora Adjunta, a forma mais efetiva de implementação de políticas públicas é mediante ações extensionistas. Ela diz que os ministérios só agora se deram conta disso:

Eu brinco assim, que caiu a ficha nos Ministérios agora: que se quiserem implementar a política pública, o parceiro na Universidade é a extensão e não a pesquisa. Por que fazer pesquisa, entregar, pronto e acabou? A tentativa de implementar as políticas públicas, seja no Ministério do Desenvolvimento Social, no Ministério da Cidade, seja no da Educação, em todos eles, a implementação da Política Pública passa nas universidades é via extensão. O caminho delas é a extensão, não é a pesquisa.

A Pró-Reitoria de extensão da Universidade distribui 370 bolsas/mês. O valor dessa bolsa é o mesmo da bolsa de pesquisa e das bolsas de ensino da graduação. As bolsas de pesquisa, pós-graduação e extensão têm o mesmo valor desde 1998. Como afirma a Pró-Reitoria Adjunta de extensão em entrevista:

Não adianta a gente dizer que as atividades têm a mesma importância e na hora de distribuir a bolsa você dar valor diferenciado. O mesmo valor destas bolsas é a forma de a universidade mostrar na prática que estas três funções têm o mesmo valor.

O programa de bolsas está previsto em edital que sai todo mês de outubro, final de novembro e início de dezembro. A Pró-Reitoria recebe os projetos, a Câmara de Extensão julga, as assessorias técnicas da pró-reitoria avaliam e a câmara de extensão faz a análise de mérito. Segundo a informação da Pró-Reitoria de Extensão, normalmente, aprova-se muito mais bolsa do que se tem na prática, então, depois é que se aprova no mérito. Além das bolsas previstas pelo orçamento da Universidade, a Pró-Reitoria de extensão capta bolsas com projetos. Então são editais diversos de todos os ministérios. Nesse sentido a Pró-Reitora Adjunta esclarece o seguinte:

a gente tem que estar sempre atento. Nós da extensão coordenamos vários dos projetos para ajudar a concluir o edital, e outros a gente já passa direto para as unidades e a gente só acompanha. Então este movimento de estar captando recursos para a Universidade via projetos, editais, recursos públicos, a gente tem um movimento muito pesado daqui da Pró-Reitoria de extensão.

Um dado revelado pela Vice-Diretora da Faculdade de Educação confirma a teoria de que fazer extensão na Faculdade é realmente um esforço adicional. Segundo ela, é a extensão que mantém a Faculdade funcionando, mesmo contradizendo os critérios de avaliação vigentes. São os projetos de extensão que contribuem com recursos financeiros para suprir as deficiências dos grupos de pesquisas, dos departamentos, etc. Isso poderá ser comprovado

mais adiante, quando forem apresentados os dados obtidos durante as sessões de observação da atividade real de trabalho do Professor B. Nesse sentido, o Professor P4 admite a carga de trabalho a mais para os que se envolvem com a Extensão:

Então as exigências são as mínimas necessárias. Mas estas exigências mínimas necessárias em alguns casos elas são altas em outros não, sobretudo para quem tem uma alta carga de extensão. Isto dá para ver claramente entre as pessoas que fazem extensão e as pessoas que não fazem. (Professor P4)

A extensão, principalmente em uma Faculdade de Educação, tem um valor diferente se comparado às outras áreas do saber. É consenso entre os professores pesquisados a consternação em relação à pouca valorização dela. O próprio Coordenador do Programa de Pós-graduação é enfático em seu depoimento:

A distribuição do livro didático do Centro de Alfabetização e Leitura, impacta milhões de crianças e milhões de professores no Brasil. Então a política pública de educação fundamental, não levar isto em conta na distribuição de pontos do programa, é como disparar um tiro no pé. (Professor P4)

A extensão é encarada como um desconforto. Os professores quando entrevistados sempre citavam a importância do alcance social do Projeto Veredas, um esforço com retorno visível para a Faculdade e para a sociedade, mas que não é reconhecido oficialmente:

Eu tenho um desconforto com alguns critérios, em nível da universidade pública brasileira, da CAPES, do CNPq que é a valoração menor da extensão em relação à pesquisa e ao ensino. E esta necessidade de estar fazendo publicação em periódicos internacionais e te dá muitos pontos, melhora a nota do programa de pós-graduação. Eu acho que a gente pode ter produção ainda mais significativa em revistas que não são internacionais. Eu tenho discordância eu relação a alguns critérios: a revista que nos publicamos, do Projeto Veredas, teve um alcance nacional imenso e não valeu nada em nosso relatório. (Professora P1)

Fazer extensão nesse contexto significa um esforço adicional para os professores, uma vez que esta atividade não é pontuada pelo sistema de avaliação vigente como a pesquisa, por exemplo. Desta forma, mediante os depoimentos coletados, podemos induzir que a extensão contribui para a carga de trabalho do professor – fazer extensão na Faculdade de Educação

tem um significado social muito forte, além de muitas vezes constituir a fonte de recursos para a condução de muitos projetos.

5.3 Resultados oriundos do foco sobre a atividade de dois professores

O cotidiano de trabalho dos professores observados será ilustrado neste item do capítulo mediante a leitura da Ficha de Emprego do Tempo elaborada durante as sessões de observações dos professores em atividade real de trabalho. Esse recurso metodológico é muito útil no sentido de mostrar quais são as principais variabilidades inerentes à atividade. Dessa forma, poderão ser observados com maior clareza de detalhes: a gestão do tempo pelo professor, a lida com a escassez de recursos, as tarefas priorizadas nesse vasto conjunto de prescrições, como se configura a sua rede de relações, como se processa a articulação coletiva entre outros aspectos.

5.3.1 Observação sistematizada da atividade do Professor PA

O primeiro contato com o Professor PA se deu poucos meses após a sua chegada do Doutorado. A sua visão em relação ao sistema vigente sustentado em uma avaliação quantitativa era bem pragmática: ele não se sentia ameaçado pelos critérios vigentes. Chegou, a confessar, inclusive, que essa adaptação deveria ser mais penosa para os professores que ingressaram na carreira acadêmica na instituição antes da década de 90:

Existe uma relação íntima entre quantidade e qualidade na produção acadêmica. É claro que a forma de pontuação é fonte geradora de pressão para o pesquisador (...) não vale a qualidade em si (...) a possibilidade de publicar algo que lhe é interessante fica restrita. Temos que estabelecer uma relação mais pragmática e instrumental com a publicação, pensando na seguinte questão: que o retorno isto vai me dar? (...) penso que esta lógica é pior para os professores que vivenciaram outro contexto de produção, até o início da década de 90. Como ingressei na carreira acadêmica em 97, já tendo incorporado esta lógica, não senti tanto impacto. (Professor PA).

No entanto, ao ser entrevistado pela segunda vez, seis meses depois, o professor confessou

que a sua percepção em relação aos dados informados no primeiro contato mudaram no seguinte sentido:

Em relação à última conversa que tivemos (eu tinha acabado de chegar do meu doutorado, do meu universo de pesquisa), hoje eu sinto, não sei, talvez até pelo fato do final do semestre, que a gente vai assumindo uma série de tarefas que acarreta um peso para a gente. Por exemplo, o Grupo de Pesquisa Omega, há um acúmulo de tarefas, que são pertinentes à administração do núcleo e à própria demanda de pesquisa. Foram duas pesquisas que me demandaram muito tempo: uma do IBASE e outra Nacional. (Professor PA).

Ou seja, o Professor PA admite não ter mais uma postura tão pragmática em relação ao sistema vigente de avaliação do trabalho docente. Ele se queixa da quantidade de editais que chegam para serem cumpridos em tão pouco tempo. O professor confessa que além de ter que preencher vários relatórios, ainda deve se preocupar com o conteúdo que será o produto da pesquisa:

Agora, por exemplo, a gente tem o Comitê de Ética da Universidade. Toda pesquisa que você fizer, você tem que preencher aqueles formulários, redigir termo de livre consentimento, e são aqueles formulários imensos. O modelo é muito parecido com a área da saúde. Tem algumas perguntas que pedem para você dizer se o sujeito é vertebrado ou invertebrado, ou seja, uma coisa que não bate muito com a área das ciências humanas. Então, isto aí é outra burocracia também. É para qualquer pesquisa que seja encaminhada via universidade. (Professor PA).

Uma das dificuldades de gestão do tempo no cotidiano de trabalho do professor PA se expressa justamente pela restrição dos prazos a serem cumpridos, impostos pelos vários editais de pesquisa, que por pertencerem a agências de fomentos distintas, chegam praticamente com prazos sobrepostos. Uma das estratégias encontradas passa pela articulação com um coletivo de trabalho, o que identificamos na fala do professor:

Quanto aos prazos dos editais da extensão, todos são encaminhados via CENEX só que quando chega via CENEX, eles chegam super em cima da hora. Este é o caminho formal. Só que existe o caminho informal que é via colega - são os e-mails informando: olha, saiu o edital tal. Os editais de pesquisa são divulgados no diário oficial (CAPES e CNPq), da Universidade. Eu não sei se é pelo Diário Oficial, ou se tem outro mecanismo, mas é sempre assim: as agências divulgam para a Universidade, a Pró-Reitoria de pesquisa encaminha os editais de pesquisa via CENEX. Então, das agências vai para o CNPQ em seguida para a Pró-

Reitoria de Pesquisa, e em seguida vai para o CENEX. Efetivamente, quando a gente fica sabendo de alguma pesquisa é porque está muito em cima da hora. Como a gente vem cheio de tarefa a gente vai adiando. Agora, eu não sei se no próximo semestre vai coincidir três editais. O que o pessoal geralmente fala é isto, que isto tem crescido muito. O da FAPEMIG, por exemplo, saiu numa época em que eu estava de férias, em janeiro deste ano. Como eu já tinha uma pesquisa em andamento, ficou fácil. (Professor PA)

A tentativa de inserção desse professor na pós-graduação, é a primeira evidência de que, para que isso acontecesse de fato, ele deveria estar articulado em algum grupo de pesquisa, nesse caso o Grupo de Pesquisa Omega:

Do ponto de vista do Grupo de Pesquisa Ômega, eu consigo enxergar o trabalho coletivo, é claro que de uma forma pontual, relacionando este coletivo à pesquisa (...)O coletivo se articula quando há uma demanda concreta, um objetivo de interesse pelo qual as pessoas vão construindo teias. (Professor PA).

No período de observações, o professor estava com dois projetos de pesquisa em andamento, ambos do Grupo de Pesquisa. Tratava-se da elaboração de um relatório para os dois projetos, sendo que a ele cabia apenas a elaboração de parte do relatório, uma vez que a tarefa foi dividida entre os demais membros do grupo de pesquisa.

Com base nessas evidências achamos pertinente acompanhar a rotina de trabalho do Professor PA, para investigarmos seu processo de adaptação ao sistema vigente. Acompanhamos a atividade do professor durante sete dias úteis consecutivos com o objetivo de elencar quais as suas estratégias de inserção, principalmente se existiria alguma relação com a configuração de um coletivo de trabalho expresso pelo grupo de pesquisa e as variabilidades nele inerentes. Como o período observado coincidiu com o final do semestre, foram poucas as variabilidades observadas na própria Faculdade, uma vez que o professor ficava a maior parte do tempo em sua casa terminando os relatórios de pesquisa e validando dados da pesquisa em campo. Embora ele sempre tivesse que ir à Faculdade de Educação para resolver uma ou outra pendência, como ocorreu no terceiro dia de observação, por exemplo, ele recebeu um e-mail dizendo que um relatório, que ele tinha encaminhado, de uma pesquisa faltava assinaturas. Assim, ele teve que gastar bastante tempo reimprimindo o documento para pegar as assinaturas dos responsáveis na Faculdade (diretoria, testemunhas, etc). Nesse dia, ele aproveitou que estava na Instituição para participar de uma reunião com outros dois

professores do seu núcleo. A pauta da reunião consistiu no planejamento do Núcleo de Pesquisa Alfa, e no término do relatório do IBASE. Foi uma conversa rápida de 15 a 20 min, porém, ela rendeu mais duas tarefas para o professor: o preenchimento de duas outras partes do relatório do IBASE. Aqui vale ressaltar que o professor, desde o primeiro dia de observação, estava com todos os seus diários de classe em aberto:

“Vou ter que cavar um tempo para preencher os três diários que estão pendentes” (Professor PA).

Como o professor estava com uma viagem internacional marcada para a semana seguinte, ele tinha que concluir todas as suas pendências ainda na semana corrente:

“Devido à viagem, até quinta tenho que estar com a ‘vida fechada’, mandar o termo de concessão para o CNPq e entregar os diários e fechar a minha parte do relatório. Eles é que vão ficar trabalhando depois.” (Professor PA)

No quarto dia de observação, ele teve que participar de uma banca de seleção de professor substituto. Como havia oito candidatas, ele ficou a manhã inteira envolvido nesse processo. À tarde ele participou de duas reuniões com os professores envolvidos no projeto do IBASE e no da Pesquisa Beta. A primeira aconteceu de 14 às 16 horas e a segunda, de 17 às 18 horas. Ambas tinham por objetivo avaliar o andamento de cada professor e acordar os devidos encaminhamentos necessários:

Depois da reunião discuti com os outros dois professores um assunto relacionado a sua pesquisa, esta questão da correria, fazendo uma breve avaliação do semestre mais por causa do Grupo de Pesquisa Omega, que avaliação que nos faríamos do ritmo...foi uma conversa que começou um pouco assim. E como os dois estão com duas monografias de bolsistas nossos que estão defendendo agora, eles começaram a fazer um pouco uma avaliação do resultado final destas monografias avaliando que o resultado, o produto final, não reflete muito o que eles vivenciaram, ou seja, eles aprenderam muito mais, vivenciaram muito mais. Mas esta correria nossa, é, acaba impedindo que a gente tenha um processo mais reflexivo com os bolsistas mesmo, né? Quer dizer: eles tinham muito mais a dar na monografia, mas eles também não tiveram tempo, porque a gente acaba envolvendo-os nesta correria também. Então começamos a fazer esta discussão, então ficou um clima meio assim de avaliação, até meio pesado né? em relação ao tempo, então me lembrou muita coisa que a gente está discutindo aqui na pesquisa. (Professor PA).

À noite, em casa, o professor começou a trabalhar no fechamento dos diários, terminando só

na manhã seguinte, quando recebe uma ligação da Prefeitura de Belo Horizonte, solicitando-lhe um encaminhamento do projeto que terá uma fase inicial no mês de julho. O professor deveria arrumar uma pessoa para assumir essa função, devido à questão burocrática de assinatura de contrato com a FUNDEP. O professor está entrando numa comissão que vai coordenar uma prestação de serviço dentro do Projeto Gama:

É um programa que acaba de ser lançado pela Secretaria Nacional da Juventude, que trabalha com jovens em situação de risco social (a primeira turma vai abranger 1200 jovens). A comissão fica responsável pela formação dos educadores envolvidos no projeto. O projeto passará pelo Núcleo de Pesquisa Alfa. É uma demanda que estava prevista para agosto, do governo federal. Já foi anunciado pela imprensa que a Universidade está envolvida. É um projeto que está envolvido com o nosso campo de atuação, então a gente tem que dar uma resposta, ou a gente assume, ou não. Não assumir significa você de certa maneira estar deixando de ocupar um espaço em que é importante você estar atuando, porque é um espaço de pesquisa, de intervenção, é um objeto que interessa a gente. Então, você deixar de atuar ali também, significa você estar abrindo espaço para qualquer um pegar, né? Isto é um compromisso, a gente está lutando muito tempo pela questão das políticas públicas, criticando a falta de qualidade das políticas, então tem uma pressão, pra gente, pelo próprio discurso que a gente assume, para a gente assumir, né? Então não é muito cômodo dizer não. Na verdade a demanda chegou muito em cima da hora, como qualquer outro projeto acaba chegando. Tem os problemas de tramitação, contratos, o contrato tem que ser via FUNDEP, aquelas coisas de ficar pouco amarradas. Tem o processo mesmo de inscrição dos jovens para participar. Então tem vários tempos aí que devem ser coordenados, e a gente tem que saber administrar isto, o nosso com o tempo. (Professor PA)

À tarde continuou a trabalhar na conclusão de seus diários e à noite fechou as questões pendentes dos dois relatórios (revisão final):

“Domingo passado que o corpo pediu um tempo, para que eu conseguisse fechar tudo para a minha viagem tem três finais de semana em que eu trabalho direto.” (Professo PA).

No último dia de observação, o professor resolveu algumas pendências na Prefeitura e revisou um texto para encaminhá-lo para um congresso. Nesse dia, recebeu a notícia de que o Projeto da FAPEMIG fora aprovado. Mais uma vez o professor externaliza a pressão temporal à qual sempre é submetido:

“É uma outra demanda que não faço a menor idéia de quando iniciar. Vou jogar para Agosto.” (Professor PA)

Durante essa fase de observação, mesmo não obtendo elementos tão evidentes da atividade do Professor PA, devido às dificuldades ora já manifestadas, podemos comprovar a intensa articulação dele com o seu grupo de pesquisa. Foi então que decidimos observar a atividade de trabalho do Professor PB, sempre buscando articular elementos que comprovassem a interação com o Professor PA.

5.3.2 Observação sistematizada da atividade de trabalho do Professor B

As sessões de observação da atividade do Professor B aconteceram ao longo de duas semanas. O comentário dos dados coletados será feito a partir da leitura da Ficha de Emprego de Tempo elaborada em 4 dias de observação. Antes de procedermos a essa leitura, torna-se necessário contextualizar as atividades desenvolvidas pelo professor no período considerado tanto no grupo de pesquisa como no Centro de Extensão da Faculdade, nos quais atua como coordenador. Esse instrumento de pesquisa poderá revelar as condições de trabalho oferecidas ao professor, a sua lida com a gestão de recursos escassos, tanto financeiros como humanos, a forma com que se processa a divisão do trabalho, a forma que ele lida com suas várias tarefas em um período de tempo limitado, enfim, a partir da observação desse professor serão reveladas algumas variabilidades que são comuns à atividade de trabalho dos docentes inseridos nas instituições públicas federais.

Além dos projetos de pesquisa e extensão, o professor PB estava envolvido com a burocracia da Universidade, divulgando o Edital e recebendo os Projetos de Extensão da Faculdade para análise pelo CENEX.

Segue abaixo a ficha de Emprego do Tempo do Professor PB:

TABELA 9:**Ficha de Emprego de Tempo – Primeiro dia de observação da atividade do Professor PB**

	Hora	Evento	Observações
1	8h	Recebe ligação inesperada da rádio marcando entrevista para divulgação de um evento da extensão.	No dia anterior o professor planejou passar a manhã preparando as aulas que ministraria à tarde, na pós-graduação (mestrado), e os slides para a apresentação de um evento previsto para sábado, no Centro Cultural da Universidade.
2	9:30	Entrevista na Rádio.	
3	11h	Reunião na Faculdade.	Término da reunião: 13 horas.
4	13h	Cancela uma orientação coletiva com duas alunas do Mestrado em virtude do atraso da reunião.	Remarca a orientação para às 18 horas.
5	13:30	Almoço.	
6	14h	Início da aula .	
7	17h	Término da aula.	
8	18h	Chega a sua sala para orientar as alunas que já o aguardavam.	Antes de começar a orientar as alunas, os seus bolsistas o procuram pedindo-lhe algumas orientações sobre o evento de sábado que eles precisavam resolver. Aguardava também pelo professor um aluno de outra instituição de ensino que precisava ser orientado na condução de um projeto de pesquisa.

No primeiro dia, o professor recebe uma ligação inesperada de uma emissora de rádio interessada em divulgar o evento previsto para sábado, que consistia na apresentação do resultado da pesquisa para os jovens que serviram como objeto de estudo. Tratava-se da divulgação da pesquisa do Projeto Gama realizada ao longo dos dois últimos semestres. Para a gravação, ele teve de reestruturar todo o planejamento que tinha feito no dia anterior, assim, ele não conseguiu preparar as aulas do Mestrado e não conseguiu fazer os slides que seriam apresentados nesse evento. Outra variabilidade foi o adiamento da orientação de suas alunas em virtude do atraso da reunião.

TABELA 10:**Ficha de Emprego de Tempo – Segundo dia de observação da atividade do Professor PB**

	Hora	Evento	Observações
			Reservou a manhã para resolver alguns assuntos pessoais urgentes, como renovar a sua CNH e ir ao Médico
1	14h	Chega à Universidade.	
2	15:30	Entra para a reunião.	Pauta da reunião: Conclusão do Projeto da Pesquisa Beta. Também participaram da reunião: PA e 3 alunos (2 graduandos e 1 ex-mestrando do PB). Os alunos participaram de um outro projeto. Durante a reunião, o professor atende a seis ligações no seu celular. Durante a reunião PB pede ajuda a PA para terminar os slides que deverão ser apresentados no evento de sábado que ele não conseguiu terminar um dia antes.
3	17:40	Interrompe a reunião.	Recebe uma ligação de uma emissora de TV interessada em divulgar o evento de sábado. O professor deveria se apresentar ao auditório do programa, que se localiza na região sul da cidade até às 18 horas. Ele então interrompe a reunião e sai imediatamente.

No segundo dia de observação, o professor tinha reservado a manhã para tratar de assuntos pessoais, a renovação de sua Carteira Nacional de Habilitação que já estava vencida há muito

tempo, e uma consulta médica.. (Ele trata-se com acunpultura há algum tempo).

Uma das secretárias do Professor PB, ao ser entrevistada sobre a rotina do departamento, confessou que era muito difícil o Professor PB deixar de ir à Faculdade mesmo quando se tratava de problemas de saúde. Assim, as poucas vezes em que ele se ausentava da faculdade pela manhã ficando em casa, ele ligava várias vezes para ela perguntando-lhe sobre as pendências, se alguém tinha o procurado. *“As vezes eu até escondia dele alguma coisa ou outra para ver se aliviava a sua ansiedade”*, disse a Secretária. O professor em todas as observações sempre estava fumando, acendia frequentemente um cigarro após o outro. Durante a entrevista a secretária disse: *“O Professor PB não gosta muito de dar o braço a torcer, que está doente, é como se ele se sentisse constrangido em ter que se ausentar da Faculdade e ficar em casa. Essa funcionária era recém-contratada, não conhecia muito a rotina de seu trabalho. Viera transferida de outra unidade da Universidade para suprir a falta da antiga funcionária e, não recebeu nenhum tipo de treinamento para exercer a sua função. “Estou aprendendo a rotina do setor na marra, às vezes o professor PB perde a paciência comigo, ele quer tudo para ontem”*, dizia a secretária.

O Professor PB sempre tinha que passar pela sua sala para dar uma instrução ou outra. Ele se queixa da falta de suporte administrativo da instituição:

“A Secretária veio transferida de uma outra unidade da Universidade, desenvolvia uma tarefa completamente diferente. Quem tem que se preocupar em passar todo o serviço para ela sou eu”. (Professor PB)

O segundo evento desse dia consistiu numa reunião de que participaram os Professores PA e PB, além de 3 alunos envolvidos na elaboração do projeto. A pauta da reunião consistiu na conclusão do relatório final. Os três alunos nele envolvidos são voluntários. No início da pesquisa eles eram bolsistas, mas o Professor PB não conseguiu renovar a bolsa deles até o final do projeto. Antes de começar a reunião, o Professor PA mostrou os slides que ele fez para o evento. O Professor PB disse que estava ótimo, e perguntou-lhe sobre alguns detalhes do evento. O responsável pela elaboração final do texto, o Professor PB, passou a reunião perguntando detalhes do campo aos alunos para que pudesse elaborar algo concreto. Os professores apresentaram alguns prazos de publicações para os alunos. Um deles disse ser praticamente impossível publicar um artigo para o mês seguinte, ao que o Professor PB respondeu:

“Se vocês não colocarem na cabeça de vocês que a publicação é uma prioridade, vocês não conseguirão realmente”. (Professor PB)

O Professor PA diz que já tinha perdido o prazo de um congresso, mas que poderiam existir soluções caseiras que não onerariam tanto, como a submissão do artigo à Revista da própria Faculdade. Justificou dizendo:

“Não precisaríamos de pedir auxílio-viagem, isto não representaria para nós custos adicionais”. (Professor PA)

Todo o esforço do Professor PB era uma estratégia de otimização de tempo: ele passaria o final de semana, e o feriado (no final de semana prolongado) isolado em sua casa, terminando o relatório. Durante a reunião o seu celular tocou várias vezes, na sexta vez, às 17h40min. Tratava-se de uma emissora de TV interessada em gravar a sua participação no programa que estava previsto para começar às 18 horas, para divulgar o evento de sábado. Ele então interrompe imediatamente a reunião e se dirige rapidamente ao local da gravação.

TABELA 11:
Ficha de Emprego de Tempo – Terceiro dia de observação da atividade do Professor PB

	Hora	Evento	Observações
1	13:40	Retorna do Almoço.	Vai direto para o Centro de Extensão e cancela com a Secretária a reunião pré-agendada. Durante o retorno para a sua sala, no corredor, conversa aproximadamente uns 10 min com um professor sobre a possibilidade de um curso.
2	13:55	Dirigiu-se para o Grupo Ômega.	Orienta os bolsistas quanto à condução do Projeto XYZ. Pede-lhes que, para a condução de tal projeto, consigam alunos voluntários e que as atividades a serem desenvolvidas deveriam coincidir com o horário das aulas para economizar vale-transporte. Em seguida orientou a bolsista responsável pelas tarefas administrativas do observatório sobre algumas pendências.
3	14h	Chega à sua sala.	Duas alunas do mestrado já o aguardavam para serem orientadas. No entanto, ele marcou um novo horário com as alunas, às 14h30min. Pediu desculpas a elas e justificou-se esclarecendo que foi solicitado pela Coordenação da Pós-Graduação para substituir uma professora numa banca de entrevista do mestrado. Ausentou-se da sala e se dirigiu para o local da banca.
4	14:05	Participa da Banca de Seleção de Mestrado.	
5	15h	Retorna a sua sala e orienta as duas alunas.	
6	15:25	Uma professora interrompe a orientação e lhe entrega um documento.	A professora faz umas recomendações e eles conversam por uns 6 minutos.
7	15:31	Volta a orientar as alunas.	
8	15:38	Celular toca, ele confere o número no visor, mas não atende.	
9	15:50	Celular toca, ele confere o número no visor, mas não atende.	
10	16h	Celular toca, ele confere o número e atende a ligação.	A ligação era para avisá-lo de que ele tinha uma entrevista com uma emissora de TV às 17h30min.
11	16:15	Interrompe a orientação preocupado com as informações para a entrevista.	Nesse intervalo, ele liga para o Professor PA, mas ele não atende. Ele então pede à observadora que chame o Professor PA em sua sala pedindo as informações para a entrevista.
12	16:30	Interrompe a orientação para receber as informações do Professor PA.	Ele faz perguntas ao Professor PA e este se ausenta da sala.
13	16:32	Interrompe a orientação para atender uma aluna que bate à sua porta.	Esta aluna é orientada por uma das professoras que compõem o grupo ao qual pertence. Ela já tinha marcado o horário com o professor; ele, no entanto, se esqueceu. O assunto seria a respeito de um suposto projeto.
14	16:35	Alguns alunos batem à porta. Ele pede aos alunos para retornarem às 17 horas.	
15	17h	Término da Orientação.	O professor deixou marcada a próxima orientação para quinta-feira após a aula na pós-graduação.
16	17:02	Inicia a reunião com os alunos que o aguardavam desde as 16:35.	Entra o grupo de 4 alunos para conversar a respeito da cerimônia que marca o encerramento das atividades do “Projeto Agir”
17	17:05	Celular toca, ele confere o número no visor, mas não atende.	
18	17:30	Celular toca, ele confere o número no visor e atende.	Era a Emissora de TV dizendo que o repórter se atrasaria para chegar até à UNIVERSIDADE. Remarcaram a entrevista para as 18 horas.
19	17:32	Continua a conversa com os alunos.	Pede ao grupo de alunos, que já tinha uma reunião marcada com ele no dia seguinte para aproveitar o tempo do atraso da reportagem para discutir os assuntos da suposta reunião.
20	17:48	Liga para a PRORH.	Enquanto conversava com os alunos, surgiu uma dúvida quanto aos trâmites para a entrega do relatório da pesquisa a PRORH, então, o professor ligou para o profissional responsável e resolveu o problema, conseguiu que o grupo de alunos encaminhasse o projeto numa data posterior.
21	17:52	Volta a conversar com os alunos	Os alunos informaram que a respeito do evento de quarta, o quorum seria elevadíssimo, e que provavelmente o auditório reservado não comportaria.
22	17:55	Liga para o Professor PA.	Pedi ao Professor PA que tentasse reservar um auditório maior.
23	18h	O Professor se despede dos alunos.	Encaminha os alunos até a porta da sala e diz que a PRORH o informou de que há uma revista sobre o trabalho na universidade e que o projeto poderia se transformar em um artigo, pediu ao grupo que pensasse sobre isso e que é exigida a participação do professor na publicação, e que ele então poderia assinar o artigo.
23	18:05	Início da Entrevista	

O terceiro dia de observação ocorreu cinco dias após o último, numa segunda-feira, e na quarta-feira haveria um outro evento, na própria Faculdade, no qual o Professor estava também envolvido.

O *evento 2* da ficha de emprego do tempo desse dia demonstra a forma como o professor gere os recursos escassos para a condução dos projetos de seu grupo. A seleção dos alunos (voluntários) estaria condicionada ao racionamento do uso de vale-transporte.

Estava marcada para as 14 horas uma orientação coletiva com as suas alunas do Mestrado, porém, a coordenação da pós-graduação solicitou a ele que substituísse de última hora uma professora na banca de seleção do mestrado. Ele então pede às alunas que o aguardassem até às 14h30min. Às 15 horas, já atrasado, ele retorna à sua sala para orientar as alunas.

Durante a orientação, o professor é interrompido seis vezes. A primeira interrupção foi uma ligação de uma emissora de TV interessada em cobrir uma matéria para um jornal divulgando o evento de quarta. O contato foi feito às 16 horas e a entrevista foi marcada pela equipe de reportagem para as 17h30min. Ele confirma a entrevista e retorna a orientar as alunas. Interrompe a orientação ao se dar conta de que precisa dos dados quantitativos da pesquisa para informar na entrevista. O relatório contendo as informações estava com o Professor PA. Ele então liga para o celular deste professor e não conseguindo falar com ele, pede a observadora para ver se ele estava na sala dele e se poderia passar-lhe as informações.

O Professor PA, após alguns minutos, entra na sala e passa para ele o material. Ele então pergunta ao Professor PA:

“Está tudo certo para a gravação ao vivo do Jornal (...) amanhã na Rádio (...)?”

PA responde:

“Está tudo combinado para o Jornal (...), não sei de nada a respeito da Rádio (...).”

PB diz a PA:

“Deve estar tudo nas mãos da professora (...) pois, quando telefonaram pedindo informações eu lhe passei o telefone de vocês dois.”

Depois de aguardarem cerca de 25 minutos, entra em sua sala, com o término da orientação

um grupo de quatro alunos para conversar a respeito da cerimônia que marca o encerramento das atividades do “Projeto Agir”. Foram discutidos como seria o protocolo/estilo do evento, os ex-bolsistas e alunos voluntários apresentaram a escassez de recursos para a sua realização. O professor disse que haveria como ajudá-los financeiramente na confecção dos convites, o que passaria pelo CENEX. Outra estratégia para a distribuição de recursos. Os alunos mostraram a planilha de custos para a realização do projeto previsto para o dia 15 de dezembro. O Professor pergunta-lhes:

“Está tudo certinho quanto à prestação de contas do projeto, né pessoal?”.

Ele também pediu aos alunos para atualizarem os dados referentes a todas atividades de que participaram pelo grupo de pesquisa com a bolsista responsável pelas tarefas burocráticas do grupo responsável por fechar o relatório de atividades. Ele recebe outra ligação da equipe de reportagem dizendo que eles iriam se atrasar por 30 minutos. O professor então pede aos alunos para adiantarem a conversa que eles teriam, no outro dia, neste período de tempo. Neste intervalo, os alunos admitiram que não poderiam entregar o resultado da pesquisa na data prevista. O professor, então, liga para o responsável pelo recebimento do projeto em uma das pró-reitorias e negocia o prazo final. Quando chega a equipe de reportagem o professor encaminha os alunos até a porta de sua sala e faz a eles um apelo:

O fulano da PRORH informou que há uma revista sobre o trabalho na Universidade e que o projeto poderia se transformar em um artigo. Vocês poderiam pensar sobre isto: só que é exigida a participação de um professor na publicação. Neste caso eu posso assinar com vocês o artigo.

TABELA 12:
Ficha de Emprego de Tempo – Quarto dia de observação da atividade do Professor PB

	Hora	Evento	Observações
1	7h	Aula na Graduação.	
2	10:30	Término da Aula.	
3	11h	Reunião com a Secretária do CENEX.	
4	11:20	Recebe uma aluna indicada por outra professora do Programa de Pós-Graduação.	Ele conversa aproximadamente 20 minutos com a aluna e a apresenta à bolsista responsável pelos livros disponíveis no Grupo de Pesquisa Ômega.
5	11:40	Atende celular.	Recebe uma ligação de uma emissora de TV interessada em divulgar o evento de quarta-feira.
6	11:42	Reunião com os bolsistas do Projeto XYZ.	Pauta da Reunião: Diretrizes para o próximo ano.
7	12:45	Término da Reunião.	O professor sai para almoçar.
8	13h	Banca de Mestrado.	
9	17h	Término da Banca.	
10	17:10	O professor se dirige a o Grupo de Pesquisa Ômega para discutir detalhes do evento com uma professora do grupo e com seus bolsistas.	
11	18:00	Sai da Faculdade.	Passa no Centro Cultural da Universidade para buscar alguns banners que seriam usados no evento do dia seguinte.

Após as aulas, às 11 horas, o professor conversou com a Secretária do CENEX, como ela está apenas há dois meses no CENEX, ele teve que reforçar alguns procedimentos, inclusive alguns relacionados à prorrogação do prazo de envio de projetos para 2006.

A reunião começou com uma discussão de ordem prática: como a mídia estava cobrindo o evento que aconteceria no dia seguinte, o receio era uma superlotação do auditório. O professor e os bolsistas estavam tentando decidir se o ônibus com crianças, já previsto para participar do evento, seria adequado ou não, uma vez que o público do evento era constituído de jovens. Todos concordaram que com a participação das crianças no evento seria mesmo muito importante, e que não valeria a pena ligar solicitando o cancelamento da participação deles. O professor pediu aos alunos que providenciassem as cadeiras de reserva e uma máquina para fotografar e, também, alguns detalhes da cerimônia como jarra de água, toalha de mesa, etc.

Após discutir os principais pontos para o evento do dia seguinte, o professor e os alunos começam a discutir o assunto da pauta da reunião. O professor pede aos alunos para falarem do último evento (referindo-se a um projeto conduzido pelo grupo de pesquisa). Cada bolsista expôs o seu ponto de vista. Conversaram sobre quais seriam os motivos da pouca participação ou pouca motivação não só da comunidade, mas também dos bolsistas envolvidos. Para o próximo evento do projeto, o professor sugeriu trabalhar no limite da idéia de curso. Ele disse

aos bolsistas estar repensando a idéia de curso, alegando que o projeto é mais orientado para a ação e execução. Fica no meio termo entre um curso e uma atividade construída junto, e acaba que não fica nem uma coisa nem outra. Ele analisa esta atividade de extensão da seguinte forma:

Tem uma coisa que me incomoda muito que é a falta da concretude, quer dizer, nós vamos fazer isto para quê? Qual é a efetividade da coisa?, no híbrido, sem sentido, por exemplo, como eu vejo o fato de eles demandarem, eles estão pedindo curso, um curso mais profundo, que traga coisas novas. Por outro lado, a gente avaliando aqui, a gente entra nesta de muita formalidade. Aí a gente não desenvolve mesmo, concordam?

Neste intervalo um bolsista disse que talvez a falta de motivação dos jovens assistidos seja uma questão cultural, que todo aluno está acostumado com formato de curso, de escola. O professor justificou dizendo:

Talvez isto mostre o problema de não termos uma proposta, e nem era a nossa intenção. Não é falar que a gente pensava uma coisa que não efetivou. A gente pensava isto, e a prática está mostrando o que eu chamo de ação e reflexão. Precisa de algo em torno de uma concretização, que alimente a própria teoria. Ou seja, a teoria vem sem estar contextualizada numa ação concreta. Neste sentido é que eu acho que a gente reproduz o modelo escolar.

Os bolsistas e o professor ficaram discutindo a estratégia para o encontro seguinte. Discutiram sobre a diversidade do público atendido: eles possuem dois grupos de jovens distintos. Então a idéia da essência do Projeto XYZ não permitia que eles seguissem o modelo escolar, por meio de um curso. Por exemplo, para um grupo a metodologia de oficinas é pertinente, para outro grupo assistido que não tem uma base não justificaria uma oficina. O professor disse que para o terceiro e último encontro os bolsistas deveriam deixar clara a proposta: que cada um deles dentro do seu próprio espaço desenvolvesse suas próprias ações e refletisse sobre elas. A data do encontro já estava marcada para sábado seguinte. Então o professor disse que estava muito em cima. Perguntou-lhes se já tinham confirmado com os jovens que participam do Projeto. O telefone tocou, ele atendeu a ligação e não era nada urgente. Desligou dizendo que estava em uma reunião. Voltou a fazer uma avaliação do último encontro do Projeto XYZ. Segundo ele, houve um desencontro entre os quatro. Ele chamou a atenção de uma bolsista que estava distante do grupo, disse-lhe que esse assunto seria discutido na reunião de

avaliação. Pediu aos bolsistas que fossem mais claros na proposta do próximo Projeto XYZ. Novamente a discussão se voltou para a máquina fotográfica, chamou a atenção dos bolsistas pelo fato de não ter nenhum registro. No último encontro não teve uma lista de telefone circulada entre eles. O professor pediu ao bolsista que resolvesse o problema da máquina com defeito. Voltou a reclamar da bolsista que estava afastada do grupo. Os outros bolsistas a defenderam dizendo que nem era culpa dela, que o problema é que não ficou claro na última reunião qual seria o papel de cada um. Ela acha que o papel dela é manter unicamente a manutenção da página da internet do grupo de pesquisa. O professor pediu-lhes que distribuíssem melhor as tarefas entre eles:

“Diga para ela arrumar esta máquina hoje, porque a gente tem um pouquinho de dinheiro. Quando o dinheiro acabar não tem jeito.”

A bolsista disse que faz uma listinha de empréstimo, como uma forma de responsabilizar as pessoas que pegam os equipamentos emprestados. O Professor sugeriu:

Eu acho que o Projeto B (referindo-se a outro grupo de pesquisa do mesmo núcleo) está com um esquema que a gente tem de repetir. O Projeto só empresta com a autorização de Fulana (Professora responsável). Quando pega, testa, e quando entrega, testa (...) Isto aí a gente tem de discutir sério na nossa avaliação.

O professor perguntou aos bolsistas:

“Em termos de organização como estamos? Os recibos estão sendo feitos para cada encontro?”

A bolsista responsável por esse controle respondeu:

“Eu pensei em fazer um recibo para cada um rubricar em cada um.”

O professor então disse:

“Não precisa desta formalidade toda não. Dinheiro para ônibus todos já têm? Você já pegou tudo? Ontem você anotou o que eu já te mandei?”

Perguntou a um outro bolsista se ele já queria o dinheiro da sua bolsa naquele dia, já que estava atrasado o pagamento dele. Aí a conversa tomou outro rumo. O Professor PA inicia dizendo:

“Bom, agora vamos discutir a batata quente para o ano que vem”

O professor faz alusão às estratégias do grupo para o ano seguinte. Os bolsistas reclamaram sobre a falta de sentido. O professor interferiu dizendo:

E foi um espaço, que eu acho que foi um dos ganhos maiores, que foi o espaço de vocês como educadores sociais. Este foi o grande ganho. Agora, eu digo mais reforçado para você, hoje: eu acho que o modelo do Projeto XYZ não é bom, porque ele é um modelo de curso, que é um modelo que eu particularmente acho que o menino no formato escolar já tem muito, eu acho que a gente tem de construir outro modelo.

Novamente o Professor PB faz alusão ao Professor PA:

Então o que a gente pensou, eu não vou estar aí, eu não posso jogar sobre o Professor PA a responsabilidade de a gente pensar um projeto agora, que obrigatoriamente tenha de batalhar um projeto com financiamento para o ano que vem, e a gente sabe que fonte de financiamento não cai do céu.

Como o Professor PB estaria fora do País para a conclusão do seu pós-doutorado, quem ficaria responsável pela condução dos projetos do núcleo de pesquisa seria o Professor PA.

O Professor PB confessa aos alunos que muito da conquista do Projeto Diálogos se relaciona a sua capacidade de articulação, o que facilita em termos de obtenção de recursos financeiros, o que fica claro na verbalização a seguir:

Eu me vali de relações pessoais: o chefe do Colégio Alfa foi uma pessoa com quem eu convivi muitos anos na minha militância. Então muitas coisas que saíram para a gente foram fruto das minhas relações pessoais, porque tem “trocentos” querendo um pouquinho de recurso. Então, eu não posso, seria irresponsável da minha parte eu jogar para o Professor PA esta responsabilidade, esta questão. Então, o que eu fiquei discutindo com o Professor PA e com o Vaninho (nome fictício para identificar um ex-mestrando do Professor PB, que sempre colabora com suas pesquisas), é que do ponto de vista do observatório, é importante ter uma discussão direta com o jovem, mas que não dá, na altura do campeonato, a gente propor uma ação que demanda recursos sem a gente ter o mínimo de construção do caminho. Então qual o caminho que a gente pensou, ter jovens e não ter uma mínima infra-estrutura necessária, seria Colégio Beta.

Neste sentido, o Colégio Beta surge. Mesmo assim eu fico um pouco inseguro de estar gerando uma situação super-rápida, porque aí eu teria que conversar com o diretor no ano que vem. Aí é uma coisa que surge de cima para baixo, porque aí não é uma demanda que vem dos jovens. Somos nós de novo apresentando demanda e isto em termos metodológicos não é uma boa forma de se começar. Mas, é uma possibilidade, além do que é uma possibilidade de manter vocês enquanto grupo, porque senão, se não há nenhuma ação direta com os jovens, só o Fórum, nós cairíamos para dois bolsistas. O fórum pelo menos um a gente garante, mas se não tiver mais um projeto a gente não consegue manter a equipe.

Então, um bolsista diz que se o projeto está sem foco, foi falta deles, inclusive de os professores repensarem a forma como ele vinha sendo desenvolvido. O professor então responde:

“Eu te digo que só caiu a ficha do projeto o dia em que chegou o edital, eu nem estava lembrando. Caiu a ficha foi agora em novembro”

O bolsista volta a insistir a respeito de sua posição: ele acha uma grande perda fazer extensão intramuros, porque os alunos do Colégio ‘Beta’ são socialmente privilegiados, além de eles perderem o contato externo à Universidade o que para eles é muito importante. E que esses alunos estão tirando a oportunidade de outros jovens que realmente precisam. Um outro bolsista pergunta ao professor se existiria a possibilidade de, antes de ele partir para o pós-doutorado, eles viabilizarem um projeto de financiamento, embora ele não descarte a possibilidade do Colégio ‘Beta’. O professor responde aos alunos:

Eu posso dizer para vocês que por uma questão de escolha eu não teria dúvida que seria fora, mas ao mesmo tempo, se eu for pensar de uma maneira realista, eu não estou vendo alternativa, eu não estou vendo outra, mesmo no Colégio Beta eu estou começando a achar que é complicado, porque para formalizar o projeto a gente tem que conversar com o diretor, e a gente está indo totalmente no escuro. Quem são estes meninos? O que a gente esta querendo, eu não tenho a mínima idéia. Eu nunca entrei no Colégio Beta, então é temerário. Nós pedimos para o Vaninho acompanhar projetos de caráter educativo, o Diálogos e o Interagindo. A maior dificuldade que eu vejo de tentar financiamento é que não dá para tentar financiamento com projeto de curso, ou seja, qual é a concretude dele? Um projeto como este da forma como está, se tivéssemos mais tempo, porque estas idéias não vêm num momento exato, as idéias aparecem quando estamos conversando, discutindo, é o que nos difere de uma ONG, entende? Porque a gente não pode reproduzir, é o que eu estou acabando de escrever, arrasando com o modelo escolar das ONG’s. A gente poderia ressuscitar a idéia do projeto original, que é o projeto de rede que não deu certo. Eu tenho que reler o projeto de rede para ver qual a justificativa que

a gente pode fazer. Eu assumo a crítica. O problema é que eu, PA e Vaninho não viemos ao longo do ano refletindo sobre o projeto. Para mim final de ano, é tanta coisa acontecendo aí. Talvez a nossa saída seja pensar numa proposta genérica para, depois dela, a gente repensar. Primeiro nós vamos cumprir formalidades. Pergunta então um bolsista: Esta forma genérica que lhe encaminhamos não atende a esta especificidade, tem que ser o formatinho da CAPES?.

O Professor PB termina a reunião dizendo:

A gente tem duas coisas imediatas: uma coisa é que semana que vem a gente tem de mandar isto para a PROEX. “Beltrana (referindo-se a bolsista que chega atrasada à reunião) você vai pegar hoje a máquina e vai arrumá-la. Pega a nota fiscal dela, pega o dinheiro da passagem com a (...), eu preciso desta máquina para o evento de amanhã.

Ao terminar a reunião faltavam 15 minutos para o seu próximo compromisso que era a participação de uma banca de seleção do mestrado. Ele sai para almoçar dizendo:

“Acho que hoje nem sobrou tempo. Vou comer um sanduíche rápido”.

Ao descer para o almoço pede ao bolsista que ainda não tinha recebido para acompanhá-lo até o caixa eletrônico para que ele pudesse sacar o dinheiro pertinente a sua bolsa.

Ao terminar a banca de mestrado, ele volta para o Observatório e discute com os bolsistas e com a Professora do grupo alguns detalhes para o evento do dia seguinte. Ligou para a portaria pediu para autorizar a entrada do ônibus com as crianças que assistiriam à apresentação. Às 19 horas saiu da Faculdade com o objetivo de passar no Centro Cultural para buscar os banners do evento.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Partindo do pressuposto de que a atividade é a dimensão propriamente humana da vida, na medida em que o valor do meio não é hereditariamente programado, mas se apresenta como um espectro de escolhas, que é sempre um fato cultural, tentamos explicar como o professor da Faculdade de Educação lida com conflito de valores em seu cotidiano de trabalho. Esta tensão de valores permeia a questão do limite da subjetivação da lógica do mercado pelo professor, o que significa que ele pode incorporar mais facilmente ou não a racionalidade prescrita, expressa pelas múltiplas tarefas, pela avaliação baseada em critérios quantitativos - associada à restrição de recursos, remuneração deficitária, e a vários outros aspectos.

Nesse sentido, os fundamentos analíticos que sustentam nossa posição em relação aos dados que se apresentam nesta pesquisa se apóiam especialmente em Georges Canguilhem e Yves Schwartz. Serão adotadas as categorias “renormalização”¹¹ (CANGUILHEM, 2002), “dramática do uso de si” oriundos da Ergologia (SCHWARTZ, 1996, 1998, 2000, 2004a, 2004b) e a noção de “adaptação” (ECHTERNACHT, 1998).

Para Schwartz (2004b), “o trabalho é sempre uso de si, considerando-o, simultaneamente, uso de si por outros (o que vai das normas econômico-produtivas às instruções operacionais) e uso de si por si (o que releva compromissos microgestionários). Essa formulação nos ajuda a compreender o pressuposto da Ergologia – no qual a atividade é um elemento que se realiza tanto no âmbito da natureza quanto no da cultura. O sujeito nesse debate deve saber ajustar as tarefas com as suas normas à sua própria história, e vai fazer isso tendo em vista a realização do trabalho. (ibid, 2004a)”.

Por “dramática do uso de si” entende-se justamente esta gestão de si pelo indivíduo, quando ele próprio se depara com escolhas e arbitragens diante de configurações imprecisas, de incertezas em seu contexto de trabalho.

O capítulo se organizará de forma a mostrar os motivos pelos quais a atividade desses docentes é permeada por valores, escolhas e arbitragens, descrevendo cuidadosamente como o

¹¹ Canguilhem funda a significação de normal por uma análise filosófica da vida, entendida como atividade de oposição à inércia e à indiferença.

professor lida com o conjunto difuso de regras e normas prescritas no plano individual e no coletivo.

Convém ressaltar que as principais estratégias de renormalização da atividade identificadas são resultantes da observação sistematizada da atividade dos Professores PA e PB, o que de certa forma privilegiará a articulação de ambos no grupo de pesquisa a que pertencem. No entanto, isso não isentará a participação dos professores entrevistados ao longo desta análise.

6.1 Uma atividade permeada por valores, escolhas e arbitragens

Segundo Schwartz (2000), todas as espécies de conflitos, de dialéticas, que estruturam a lógica da atividade se sustentam mediante a análise de dois coeficientes: a *eficácia* sem dimensão, ordenada em valores de tipo humanista, planetário, e a *eficiência* transformada em objetivo incondicionado do trabalho, através do critério da rentabilidade. E, no interior das coerções materiais e sociais e trabalhando-as, abre-se espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo. Esta gestão diferenciada de si mesmo, é justificada por Schwartz (2000) no sentido de que *“carga de trabalho e fadiga deixam de ser dados objetivos que agredem no exterior o indivíduo; eles se negociam numa alquimia sutil onde tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, nas suas virtualidades singulares e seus limites, encontra o objetivo a realizar como ponte de apoio ou, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares”*.

Nessa perspectiva, não há como deixar de associar atividade de trabalho a *“dramático uso de si”*, devendo-se considerar que este “si” é também um corpo. *Não existe uma situação de trabalho que não implique esta obscura entidade, entre o biológico, o psíquico e o histórico, e isto aqui mesmo nas atividades reputadas imateriais.* (ibid, 2004) Em sua atividade de trabalho, o “uso de si” pelo professor permeia-se de valores e arbitragens. Valores estes, impostos por um mundo moderno, mercantil e capitalista: os valores mercantis que são tão importantes para compreender as estratégias das organizações, da economia das empresas, das relações entre países, onde as escolhas se fazem por valores considerados puramente quantitativos. (ibid, 1996)

Isso nos leva a concluir que toda situação de trabalho supõe arbitragens, ponderações, critérios. *Os valores circulam e se retrabalham entre o pólo “trabalho-emprego” e os outros*

encontros com a vida social e cultural (SCHWARTZ, 1996)

Dessa forma, os critérios quantitativos que norteiam a estratégia de controle da produção docente se chocam com a dimensão social do valor atribuído ao trabalho pelo próprio professor. O confronto fica evidente entre a “qualidade” *versus* a “quantidade”, a “economia de si” *versus* “facilitar a vida coletiva”, etc. Tudo isso implica processos de renormalização pelo docente frente às variabilidades de sua atividade perante as fortes exigências de produção. Essas escolhas, segundo Schwartz (2004), são

ancoradas em sínteses de uma multiplicidade de elementos difíceis de serem explorados, ordenados, verbalizados. Essa competência do histórico está ancorada em pontos de referência, conhecimentos mais ou menos intuitivos da vizinhança industriosa, antecipações do comportamento e das arbitragens dos próximos... e tem relação com o que constitui para cada um seu “meio de trabalho”. Há uma ‘lógica’ nas escolhas operadas que com base nessa dimensão da competência que necessariamente não pode ser ensinada, verbalizada, nem avaliada segundo protocolos disciplinares.

No intuito de revelar como essas escolhas estão presentes na atividade de trabalho dos professores, e até que ponto tais arbitragens repercutem, de fato, em conflito de valores, este capítulo se aterá à análise dos fatores que desencadeiam essa tensão. Serão abordados alguns aspectos coletivos da atividade docente, e algumas estratégias de renormalização da atividade no plano individual, para que o professor possa lidar com a complexidade de seu trabalho.

6.1.1 A docência como um trabalho individual?

Um estudo de Carpentier-Roy & Pharand (1992) defende um ponto de vista interessante sobre a hipótese do ‘individualismo docente’. Segundo esse estudo, o individualismo não é uma característica pessoal dos professores, mas antes uma consequência da organização do trabalho que não permite a colaboração. No quadro da atual organização do trabalho docente, o individualismo seria uma estratégia de defesa para lidar com a crescente tendência à competição entre os pares, o que observamos na fala da Professora P1:

(...) eles nos querem mudos, úteis e sós - mudos, vem da CAPES, do CNPq; úteis é o critério do quantitativismo, de quanta coisa que nós fizemos, e sós,

porque essa lógica competitiva está fazendo do colega o lobo do outro, você tem uma tendência a esconder informação. (Professora P1)

Tanto para Carpentier-Roy & Pharand (1992), quanto em Lortie (1975) ou Hargreaves (1994), “o individualismo docente parece prudente e reservado, muitas vezes velado por uma retórica formal de cooperação, apregoando ausência de conflitos”. Segundo Lortie (1975, p. 210) “o individualismo do professor não é auto-suficiente e nem garantido, subjetivamente falando; ele mais parece hesitante, incômodo e duvidoso”.

Mas o trabalho docente é realizado individualmente, ou seria esse individualismo uma consequência da organização do trabalho ou um traço da organização do trabalho dos professores, daqueles (e daquelas) que escolhem tal profissão pelo gosto de trabalhar em solidão? Ou melhor, podemos de fato considerar o trabalho docente nas instituições públicas de ensino como sendo predominantemente individual? Esta pergunta gera contradições, quando nos deparamos com o contexto produtivo nas universidades federais: percebemos que o trabalho do professor não é tão solitário quanto parece. Para ele conseguir otimizar o seu tempo de trabalho e gerir os recursos escassos, assim como cumprir tantas exigências impostas, ele acaba se articulando em um coletivo comum.

Sabemos que algumas atividades pertinentes à docência, como a preparação de aulas, caracterizam-se por sua individualidade: ali o professor imprime todo o seu conjunto de saberes e experiências acumulados ao longo do tempo, bem como na elaboração de relatórios de pesquisa que requer uma concentração muito elevada. Mas o que veremos é que até as atividades que tendem a uma prática mais solitária, apresentam uma forte expressão de coletividade.

6.1.2 A construção de trajetórias particulares

Os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor a condição para a aquisição e produção dos seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor

aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.* (TARDIF, 2002)

A docência superior é marcada pela inserção do professor nas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Porém, a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes estes que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas da ação.

Assim, cada professor com suas histórias e valores próprios, constrói a sua trajetória de carreira, priorizando ensino, pesquisa ou extensão. Se toda atividade de trabalho gera, em graus variados, sempre experiência e encontro, deste fato se submetem à prova normas e valores antecedentes de uma situação histórica sempre singular. Nesse sentido, o depoimento do Professor P6 ilustra a opção do professor pela pesquisa, ou pela extensão, ou pelo ensino:

Estes vão construindo trajetórias particulares dentro da Instituição, respondendo àquilo que pode representar para eles melhor situação na carreira em detrimento de outros aspectos que são fundamentais, que são importantes, mas que infelizmente estão sendo deixados para segundo, terceiro ou quarto plano. É quando a gente começa a observar este predomínio da pesquisa sobre o ensino, da pós-graduação sobre a graduação, etc. (Professor P6)

O Professor P6, por exemplo, investe na sua atuação administrativa na Faculdade, como se pode ser observado no item deste trabalho reservado à sua caracterização. Desde 2003, coordena a Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade; é o Coordenador do Colegiado de Licenciatura da Faculdade, representante do colegiado na Congregação e representa a unidade no Conselho Universitário. Desde 2002, desenvolve um projeto de pesquisa que consiste em resgatar a memória da Faculdade de Educação da Universidade, sendo o responsável pela elaboração e atualização anual do Perfil Institucional da Faculdade. Para ele, o professor é acima de tudo professor; ele se indigna ao falar de seus colegas que não priorizam a atividade-fim da profissão:

Olha a que ponto nós chegamos: foi preciso estabelecer uma GED – Gratificação de Ensino à Docência para levar o professor para a sala de aula. É verdade que nós somos pesquisadores, é verdade que é importante o

nosso trabalho na pesquisa, na administração, mas nós somos antes de tudo professores. Estar na sala de aula e ser comprometido com a sala de aula, é o que há de mais primário em qualquer expectativa que se faz de um professor na Universidade. Agora o que aconteceu ao longo do tempo, a sala de aula virou um castigo. Tem professor, que se ele pudesse, não viria para a sala de aula. (Professor P6)

Neste depoimento, percebemos claramente como o Professor P6, talvez pela responsabilidade com o cargo administrativo o qual ocupa na Faculdade, defende o ensino como prioridade. Para ele, a responsabilidade com os alunos e com os trâmites burocráticos associados às tarefas do ensino na graduação é condição primordial para o exercício da profissão de um professor:

Então, o professor responde de modo ambíguo a estas exigências institucionais. Ele responde a elas positivamente, quando a pressão é pela produção de artigos, ele trabalha mais e produz mais artigos. Mas, ele não responde positivamente quando a exigência é que ele cumpra o tempo do trabalho dele com um aluno, para que ele seja pontual com seu aluno, para que ele entregue os diários no tempo certo na seção de ensino. Para ele, isto pode ficar para depois, sem ele se dar conta de que o atraso do diário na seção de ensino causa um caos administrativo para a vida do aluno. Imagina para a universidade, se os professores começarem a entregar os diários quando bem entenderem. Os alunos não vão conseguir dar uma resposta se eles foram aprovados ou não nas disciplinas, e não vão poder se matricular nas disciplinas do semestre seguinte. (Professor P6)

Outros professores já possuem um perfil mais focado na pesquisa. É o caso da Professora P3, que valorizou a pesquisa ao longo de sua carreira acadêmica. Em sua fala, assume uma postura bem pragmática em relação à priorização da pesquisa, em detrimento do ensino e da extensão:

“O pior para mim foi isto: uma apatia, a gente não consegue encontrar estratégia coletiva de luta contra uma política e nós somos subjetivados por ela”.

A professora complementa sua fala dizendo que, diante desse contexto, restam poucas opções aos professores. A forma como eles se apropriam dos critérios quantitativos é o palco dos conflitos. No fundo, pesa sobre o professor admitir que ele esteja ‘aceitando’ incorporar a forma de avaliação quantitativa. Ela cita exemplos de professores que passaram grande tempo da carreira priorizando ensino, ou extensão, ou até mesmo os encargos administrativos na instituição, mas eles, não podem mais hoje continuar com essa concepção. Isso se eles

quiserem ser beneficiados pelo sistema:

Eu tinha professor que tentava me incentivar e tudo bem e era tranqüilo, e tinha outro professor que fazia mais pesquisa, que tinha mais perfil de trabalhar pesquisa, e tinha professor no próprio departamento. A gente tem historia disto que é mais administração. Então a pessoa podia fazer estas coisas, mas hoje ela não pode mais, hoje se ela faz isto, ela é punida de todas as formas. Ela atua apenas em uma destas esferas, graduação não pode né? Ela estaria perdida. Antigamente tinha quem gostava de se dedicar apenas à graduação. Tinha uma colega aqui que foi chefe de colegiado há muito tempo, feliz da vida, mas ela podia investir. Se você pegar aquela placa você vai perceber que já teve gente que foi chefe de departamento duas, três vezes seguidas. Gostava disto e podia investir nisto. Agora não, tem que ser chefe de departamento, coordenadora de núcleo, orientar não sei quantas teses de mestrado, orientar monografia, orientar iniciação científica, fazer pesquisa. Talvez você ainda possa não trabalhar com extensão, por enquanto, ainda não te cobram, e eu te falo que eu não trabalho quase nada na extensão. (Professora P3)

O depoimento da Professora P1 vai de encontro à exposição da Professora P3:

Você tem que estar produzindo, produzindo, produzindo, porque se você não produzir, produzir, produzir, você não ganha uma bolsa do CNPq igual eu ganhei, e também ganhei nem sei porque. Eu me sinto na mão de calango, da mesma forma que podia não ter ganho, igual teve colega que não ganhou. Agora, se eu não faço essa produção como que eu ganho bolsa da CNPq? Se eu não faço essa produção como eu ganho a minha bolsa de pós-doutorado? Então para você conseguir algumas coisas na carreira, você tem que ser altamente produtiva. Essa produtividade quantitativa, sem qualquer discussão política da finalidade social da universidade como pesquisa, que bota o artigo na revista internacional valendo não sei quantos pontos e o artigo lá da extensão, que dez mil professores vão estudar valendo nada, diz que aquilo lá é material didático. Uai, e a revista científica não é material didático também não? o material didático não tem cientificidade também não? (Professora P1).

O professor que opta por não privilegiar a lógica vigente sofre as conseqüências de sua escolha. É o caso do Professor P7, que investiu em atividades administrativas na Faculdade (ligadas a serviços de manutenção e infra-estrutura do prédio). O tempo passou e ele não acompanhou a ‘onda’ da crescente qualificação: ele possui apenas o título de mestre. Hoje ele se sente ‘marginalizado’ pelo sistema, embora reconheça que seus colegas se sentem gratos por sua dedicação à instituição.

Eu acabei dando mais suporte ao ensino e ao administrativo. Isto me

desqualificou para este momento. De forma que a cobrança hoje existe, eu a percebo, mas eu não dou conta de acompanhar e de responder. (Professora P7)

Nas condições atuais de trabalho, com tantas exigências, fica difícil de pensar em projeção de carreira com o mínimo de qualidade de vida, o que fica nítido pela fala do Professor P4:

Humanamente, não dá para a pessoa fazer ao longo de sua vida essas três coisas, com o mesmo pé, com a mesma força, ao mesmo tempo. E essa é outra coisa que a gente tem dificuldade, que é pensar na carreira. Eu tenho brincado muito com os colegas aqui que nós temos que projetar mais racionalmente a carreira, porque tem gente que vai passar aqui por mais 20 anos, 30 anos, e não dá para sustentar uma alta atividade durante muito tempo. (Professor P4)

O caminho trilhado pelos professores é influenciado pela política de gestão de recursos humanos das universidades federais. Os professores hoje são mal remunerados, e muitos só conseguem complementar o salário assumindo consultorias externas, via extensão, ou pela obtenção da bolsa de produtividade de pesquisa. Com base nisso, e mediante a história de vida de cada um, os professores priorizam atuar em uma das esferas dessas múltiplas tarefas, sendo que o que lhes confere maior prestígio, com toda certeza, é a pesquisa.

6.1.3 A polivalência do professor frente à complexidade de sua atividade

Ao observarmos a atividade dos professores em toda a sua complexidade e especificidade, identificamos que as principais condicionantes externas- elevada exigência por produtividade, pressão temporal, escassez de recursos, múltiplas tarefas- e a principal condicionante interna da atividade- o comprometimento com a qualidade do trabalho- fazem com que eles entrem num círculo vicioso de produção.

O professor precisa desenvolver estratégias distintas para lidar com as variabilidades resultantes de sua atividade. Nesse sentido ele renormaliza sua atividade para gerir melhor seu tempo, sua limitação de recursos, para que possa, dessa forma, hierarquizar seus valores.

O desdobramento dessa vasta prescrição se traduz em uma gama de tarefas que o professor se vê obrigado a cumprir para atender à burocracia universitária interna e externa. O professor tem de estudar para preparar suas aulas, assumir uma carga horária didática que varia de 8 a 12 horas por semana, orientar alunos de graduação e/ou de pós-graduação, publicar trabalhos, participar de eventos, cumprir prazos de editais, tem de preencher relatórios, lidar com as regras próprias dos órgãos de fomento à pesquisa, desenvolver projetos de extensão, participar de inúmeras atividades associadas aos encargos administrativos assumidos. A consequência de tudo isso consiste na intensificação e densificação do seu trabalho. Isso pode ser comprovado pelo depoimento do Professor P5:

(...) há uma exigência aí quase que de super-homem. A gente tem três empregos diferentes dentro do mesmo, e quando eu tenho que administrar problemas, tenho que resolver problema do professor que não entregou o relatório dele, ou tenho que fazer uma pesquisa de campo, ou tenho que preparar uma aula. Por mais que a gente fale que eles são indissociáveis, eles não são. Parece que as tarefas tem uma interdependência entre elas, aí vai juntando um tanto de emprego dentro de um só. (Professor P5)

O Professor P5 consegue traduzir bem a sua situação de trabalho e a de seus colegas. Na verdade, os professores das universidades públicas possuem três empregos dentro de um: é assim que eles se sentem ao ter que atenderem a tríade do *Princípio da Indissociabilidade*. E nesse aspecto, a metáfora de que existe uma exigência quase de ser “super-homem” para dar conta de tantas demandas, advindas de várias tarefas, traduz muito bem o contexto.

A multiplicidade de tarefas a cumprir é um elemento estruturante da organização do trabalho docente e, conseqüentemente, da configuração de sua carga de trabalho. As exigências de produtividade e as condições concretas de execução resultam em objetivos conflitantes e quase impossíveis de serem alcançados em sua totalidade, o que, inevitavelmente, repercute no estado de saúde dos professores e na qualidade de seu trabalho.

Para que o professor possa ‘dar conta’ de tantas exigências, ele não tem outra escolha a não ser renormalizar a sua atividade ao longo de suas ações, no seu cotidiano de trabalho. Essa noção de renormalização é inspirada em Canguilhem (2002, p. 258), quando ele define que *o homem adapta seus instrumentos, indiretamente, seus órgãos e seu comportamento a determinada matéria, a determinada situação*. Isso nos leva a acreditar que essa é uma necessidade para a manutenção de sua saúde e da qualidade do seu trabalho.

Esse processo de densificação do trabalho nos leva à compreensão de que carga de trabalho e fadiga não são apenas dados objetivos que agridem o indivíduo no exterior; eles se negociam numa alquimia sutil onde tudo depende da maneira pela qual o indivíduo, *nas suas virtualidades singulares e seus limites, encontra o objetivo a realizar como ponto de apoio ou, ao contrário, como restrição de seus possíveis particulares*, isto sempre envolve as três dimensões: biológico, psíquico e histórico. (SCHWARTZ, 2000)

Nesse contexto, o professor precisa desenvolver competências múltiplas, precisa ser polivalente. Para Leplat (2000), as competências constituem

¹²*conjuntos estabilizados de saberes e de saber-fazer, de condutas-tipo, de procedimentos-padrão, de tipos de raciocínio, que podemos executar sem aprendizagem nova (...), as competências sedimentam e estruturam as aquisições da história profissional, elas permitem a antecipação dos predominados, o implícito nas instruções, a variabilidade na tarefa.*

Leplat (2000) defende a hipótese de que um mesmo indivíduo pode possuir diversos tipos de competência para realizar uma mesma tarefa:

¹³*Outro fator vem complicar a análise das relações entre competência e atividade, a saber que um mesmo indivíduo pode possuir vários tipos de competências para realizar uma mesma tarefa e que, conforme a situação, ele pode colocar em jogo um ou outro. A competência subjacente a uma atividade em um dado momento não é necessariamente a única da qual ele dispõe para executar a tarefa. Por exemplo, sob uma forte pressão de tempo, poderá aparecer uma atividade de tipo automatizado, ao passo que com mais tempo o mesmo sujeito poderá ser capaz de inovar uma solução original para a situação que se apresenta. (LEPLAT, 2000 p.47)*

A própria complexidade de sua atividade confere a ela o título de *polivalência*. O professor

¹² « Ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites-types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en oeuvre sans apprentissage nouveau (...) les compétences sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle ; elles permettent l'anticipation des pré-nommés, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche »

¹³ Un autre trait vient compliquer l'analyse des rapports entre compétence et activité, à savoir qu'un même individu peut posséder plusieurs types de compétences pour la réalisation d'une même tâche et que, selon la situation, il peut mettre l'un ou l'autre en jeu. La compétence sous-jacente à une activité à un moment donné n'est pas forcément la seule dont il dispose pour exécuter la tâche. Par exemple, sous une forte contrainte de temps, on pourra voir apparaître une activité de type automatisé, alors qu'avec plus de temps le même sujet pourra être capable d'innover une solution originale à la situation qui se présente.

precisa mobilizar toda sua experiência e saberes acumulados ao longo de sua história para encontrar formas de lidar com as contingências de sua situação de trabalho. Para que o professor possa atingir tantas exigências - produzir trabalhos científicos, assumir encargos administrativos, lecionar na graduação e na pós-graduação, desenvolver projetos de extensão, manter-se constantemente atualizado no sentido de garantir a sua ‘qualificação’, etc-, ele precisa desenvolver estratégias múltiplas.

Sendo assim, para que o professor possa lidar com as exigências de sua tarefa, torna-se necessária a elaboração de estratégias, tanto no plano individual, como no plano coletivo. A pesquisa nos revelou que a articulação, enquanto coletivo de trabalho, é uma das principais regulações em termos de otimização de tempo, esforço de publicação, partilha de recursos, etc. Nesse aspecto, recorreremos ao quarto ingrediente da competência definido por Schwartz (1998), que consiste na “competência coletiva”. A noção defendida pelo autor se sustenta na combinação fecunda de espectros diferentes de ingredientes que conseguem cooperar localmente, cada qual completando as lacunas dos outros, sendo que deve ficar claro que a eficiência do conjunto não significa a soma de competências individuais avaliadas separadamente.

No intuito de agregar à discussão ora apresentada o conceito de competência, recorreremos a Zarifian (2001). Este autor defende a idéia de que qualquer situação um pouco mais complexa excede as competências de um único indivíduo,

exige que cada indivíduo aprenda, quer dizer, que precise de competências que não possui e de auxílios que se baseiam na solidariedade da ação, auxílios que corroborarão eticamente suas tomadas de iniciativa. Ao mesmo tempo, essa situação mais complexa exige que as competências de uma rede possam, da maneira mais livre possível, convergir e associar-se em função dela. Reencontramos aqui o sentido do desenvolvimento da organização do trabalho transversal, ou por projeto. Uma das características essenciais deste último é tornar coletivas situações de trabalho (por definição, a condução de um projeto é uma trama de situações coletivas que se encadeiam, do começo ao fim do projeto). (ZARIFIAN, 2001, p. 74)

Isso corrobora a tese de que a articulação dos professores em coletivos que possuem objetivos comuns, como os grupos de pesquisa, facilita a gestão da carga de trabalho. Fato esse que se comprova pela interação entre os professores PA e PB em vários momentos ao longo desta pesquisa. No primeiro momento desta análise se aterá aos aspectos individuais da atividade

dos professores, enquanto no segundo, serão apresentados alguns aspectos de caráter mais coletivo.

6.1.3.1 O comprometimento com o trabalho

Um dos principais condicionantes internos que configura fortemente a carga de trabalho dos professores consiste no comprometimento com o trabalho. Isso se ressalta num ambiente onde a especificidade relacionada ao próprio objeto de trabalho consiste na educação. Esse comprometimento se expressa em diversas circunstâncias e enfatiza a contradição de valores dos dois pólos - eficácia/eficiência - defendida por Yves Schwartz.

Observa-se um elevado grau de compromisso do professor-educador com o conhecimento, o que se comprova na fala do Professor P6:

Nós que estamos na Faculdade de Educação, quer dizer, nós temos a educação como instrumento da nossa discussão, do nosso debate, nós colocamos este cenário, mas nós não temos condições de interferir e imprimir nele aquilo que é o que nós pensamos da educação, ou seja, ao contrário do que pensavam muitos iluministas, que o conhecimento poderia ser fonte da felicidade para nós, hoje, o conhecimento representa angústia, pois quanto mais você conhece, mais você se dá conta dos seus limites e das suas possibilidades. Para nós que estamos na Faculdade de Educação, isso é terrível, porque quanto mais a gente estuda a educação na escola, mais a gente se dá conta dos limites da escola que das suas possibilidades, e isso é angustiante. (Professor P6)

Pensar em produzir academicamente para alcançar apenas as exigências impostas pela lógica de avaliação vigente vem gerando angústia entre os professores: a ameaça de serem subjetivados pela lógica do quantitativismo vem causando certo temor entre eles. É o que pode ser observado no depoimento da Professora P3:

Uma das coisas que mais têm me assustado e me feito refletir muito é sobre o autocontrole que nós mesmos fazemos, é o nosso autogoverno. Não está precisando de ninguém governar a gente, nós mesmos nos governamos. (Professora P3)

Percebemos também o comprometimento de alguns professores com a coerência entre o

discurso e a prática, com o bem-estar social tão defendido numa universidade pública. Isso se torna claro quando o Professor PA, ao receber a chamada para a apresentação de um projeto em âmbito nacional, associado a sua linha de pesquisa, mesmo estando assoberbado de tarefas e praticamente sem tempo, assume a responsabilidade de se esforçar para concluir tal tarefa.

O compromisso de atuar numa instituição pública também é um aspecto que deve ser ressaltado. O que pode ser observado na fala da Professora P1:

Quando eu saí de uma escola particular e vim para a Universidade eu senti mais responsabilidade com o meu trabalho do que na Católica, porque eu estava numa instituição pública, eu tinha que fazer melhor; isto é da ordem do meu registro ideológico da minha relação com o público, e que outras pessoas não têm.

A preocupação com a qualidade das aulas também aparece como um componente da questão do comprometimento com o trabalho pelos professores. O “choque do diário” no final do semestre faz o Professor PA refletir sobre isso:

Ao priorizar o “Princípio” você vai deixando de lado a graduação; se você valoriza a graduação, você se prejudica, mas você tem que cumprir 8 horas, é exigência. Você dá um texto enviesado, percebe que poderia ter trabalhado melhor a questão do coletivo do trabalho, com projetos de outros professores, aí vem a dimensão da culpa, você tem que administrar o tempo para chegar à conclusão com os alunos: “vocês não são prioridade” Quando você pega o diário dá um choque de realidade. Aquele aluno, a culpa foi minha ou dele?

Outro fator é o comprometimento com as publicações: produzir trabalhos científicos originais e criativos pertinentes à área de estudo do professor. O grande dilema é aliar qualidade a quantidade. Sobre esse aspecto, a Professora P3 faz a seguinte crítica:

“Os eventos científicos viraram um mercado persa, onde se comercializa contatos, co-autores, trocas de favores, tudo, menos a discussão sincera de um conhecimento, da qualidade da educação.”

O comprometimento com o trabalho do professor contribui para atenuar o conflito de valores, no sentido de que ele se depara com as seguintes questões: produzir em quantidade para atender às múltiplas tarefas e elevadas exigências, ou produzir um trabalho de qualidade, livre de pressão temporal e desprezado dos critérios de performance individual? Dessa forma, o

comprometimento com o trabalho se revela, por exemplo, quando o professor se preocupa com o alcance social de sua área de pesquisa, o seu papel na transformação da sociedade, sua missão como educador de uma faculdade de educação, a qualidade de seu trabalho. E ainda com a originalidade de textos científicos publicados, empenho nas orientações de alunos, dedicação na preparação de aulas, etc. O comprometimento com a qualidade do trabalho, associado às fortes exigências de produtividade representam um forte componente da carga de trabalho desses professores.

6.1.3.2. *O significado da extensão para os professores da Faculdade*

Segundo os critérios vigentes de avaliação, a atividade de extensão não é tão bem pontuada como a pesquisa. Mas ela é uma exigência formal: compõe o *Princípio da Indissociabilidade* que rege as universidades brasileiras. Paradoxalmente, a atividade de extensão contribui para a manutenção da própria Faculdade, uma vez que os projetos de extensão são fontes alternativas de renda para muitos professores, principalmente quando consideramos que o número de professores com bolsa produtividade de pesquisa é praticamente insignificante em relação ao total de professores da Faculdade. Essa realidade é fonte de angústia e indignação entre os professores.

A carga de trabalho é expressiva para os professores que, além de pesquisa e ensino, se engajam também na extensão. O que pode ser observado no depoimento do Professor P4:

Então as exigências são as mínimas necessárias, mas estas exigências mínimas necessárias em alguns casos elas são altas em outros não, sobretudo para quem tem uma alta carga de extensão. Isso dá para ver claramente entre as pessoas que fazem extensão e as pessoas que não fazem. Vamos pensar num exemplo que a gente tem aqui que é o Veredas. Nós todos escrevemos para o Veredas. Escrever para o Veredas é muito mais difícil que escrever um artigo, mas ele não é considerado como uma produção de peso acadêmico. É claro que aí tem a nossa inserção na área. (Professor P4)

O sentimento de angústia dos professores, pelo fato de não poderem dar tanta importância aos projetos de extensão, fica nítido nas verbalizações da Professora P1:

A extensão é altamente desvalorizada e a pesquisa é altamente valorizada. O texto que eu tenho escrito, que mais foi lido, certamente, é um texto de um material didático-pedagógico do Projeto Veredas que deve ter sido lido por mais de 3000 pessoas, enquanto alguns artigos científicos não devem ter sido lidos por mais de 100 pessoas, para a revista internacional não ter mais do que 30” (Professor P1)

Na minha ideologia, no meu pensamento político, a minha visão de mundo, a palavra mais certa vai ser ideologia, me diz que a universidade pública, ela tem que ser pública. Ela tem que ser dos pobres, ela tem que fazer extensão. Então devido a esta conduta ideológica, por uma concepção de universidade, eu entendo essa função da extensão. (Professor P1)

O professor P4 faz uma intervenção interessante: para ele é humanamente impossível conjugar uma extensão efetiva e de qualidade, mantendo um mínimo de saúde, com as tarefas associadas ao ensino e à pesquisa.

A gente tem pesquisa, ensino e extensão; a gente tem uma extensão enorme, que tem a ver com a cultura da nossa área de abrir e atender as expectativas sociais. Além da questão de financiamento da Faculdade, que é uma coisa óbvia. Mas tem essa coisa muito forte de atendimento às demandas sociais. Então a gente vai abrindo e a gente pouco discute de forma mais racional e algumas vezes de forma institucional, o impacto disso. Nós não podemos deixar de dar aula, nós não podemos deixar de fazer pesquisa, e, portanto, como nós vamos conjugar isso com uma intervenção na extensão que seja compatível com a saúde?

Durante as sessões de observação com o professor PB identificamos que a intensidade de sua carga de trabalho deve-se justamente ao fato de ele ter a extensão como prioridade em sua carreira acadêmica. Fato esse que se comprova, inclusive, pela sua atuação como Coordenador de Extensão da Faculdade. Ao longo das observações, identificamos que a maioria das variabilidades que desencadeiam a pressão temporal, deve-se justamente ao comprometimento do professor com a extensão. Isso se comprova:

a) pelas inúmeras interrupções de sua atividade expressas pelas ligações de outros colegas de trabalho pedindo informações sobre o andamento dos projetos; ligações de emissoras de rádio e TVs interessadas em gravação de programas para divulgar as atividades de extensão promovidas por seu grupo de pesquisa. b) pelo comprometimento com a coerência entre o seu discurso e a prática, tão incisivo nas reuniões com os seus bolsistas. c) pelas inúmeras reuniões pulverizadas ao longo de sua jornada de trabalho para resolver assuntos pontuais que

vão surgindo na medida em que os bolsistas envolvidos nos projetos de extensão levantam dúvidas.

A área de pesquisa de que o Professor PB faz parte e que envolve a educação de jovens e adultos, contribui para reforçar o seu vínculo com a extensão. Para o professor, a inserção social de sua linha de pesquisa só se torna efetiva por meio da extensão. E, ao priorizar extensão, o Professor PB paga um ‘preço alto’: ele sabe que seu esforço não é pontuado pela lógica vigente. Para que ele consiga atuar no ensino, tanto na graduação quanto na pós-graduação, assim como na pesquisa, ele tem que se desdobrar para alcançar os resultados almejados.

6.1.3.3. As estratégias de publicação

Um dos principais critérios de avaliação do professor consiste na quantidade de produção intelectual publicada em revistas, livros, anais de congressos, etc. O quesito publicação internacional é expressivo nesse aspecto.

Essas exigências constituem forte condicionante externa da atividade dos professores. Lidar com as múltiplas tarefas, e ainda ter de publicar trabalhos, passa a ser uma missão quase impossível. Os próprios professores, quando se deparam com essa realidade criticam a qualidade do trabalho, conforme comentário da Professora P2:

Quanto à produção acadêmica (publicações), percebo que os professores têm tanta demanda para escrever que, às vezes, eles fazem colagem dos dois ou três artigos anteriores e acabam por fazer um quarto. Não existe o tempo para o amadurecimento das idéias (o que um autor chama de ciência pós-moderna). Não há tempo para criar alguma coisa nova, interessante, que represente avanço. Ele está preocupado em produzir um grande número de coisas. Isso é facilitado pelos grupos de pesquisa que se auxiliam mutuamente (um coordena um livro e chama o outro para fazer um artigo). A produção é em massa. No meio disso tudo, pode ser que saia alguma coisa criativa.(Professora P2)

Além de o depoimento da Professora P2 fazer alusão ao comprometimento com a produção de um trabalho de qualidade, ele aponta que uma das estratégias encontradas consiste na

organização dos professores em torno de um objetivo comum, como por exemplo, a publicação de um livro de que vários professores participam como organizadores. Nesse caso, os professores publicam um artigo individual, porém, eles se articulam, enquanto coletivo, para operacionalizarem a publicação do material.

Dependendo do perfil do professor, de sua trajetória profissional, publicar trabalhos científicos representa uma dificuldade adicional. É o caso do Professor P6, que é bem engajado em tarefas burocráticas e administrativas. Quando indagado a respeito de sua produção intelectual em termos de publicações, ele responde:

Ora, eu tento tirar dos relatórios a produção de artigos, porque, você tem que combinar uma coisa com a outra. Então, produzo um relatório para dar visibilidade à parte da administração, para a necessidade de bem-administrar, e ao mesmo tempo você não perde de vista o que hoje tem maior peso na carreira, que é a produção de artigos. (Professor P6)

Ou seja, ele mesmo encontra uma forma de elaborar uma estratégia individual para lidar com essa exigência.

Voltando nosso foco para o grupo em análise, percebemos várias das estratégias adotadas tanto por PA, quanto por PB, no que tange a manutenção do índice de publicações, o que pode ser comprovado durante as reuniões que tinham como pauta a condução ou a conclusão de projetos de pesquisa ou extensão. O Professor PB sempre está incentivando os bolsistas para redigirem algum trabalho, durante as reuniões. Em praticamente todas ele apresenta prazos de envio de artigos para os alunos envolvidos nos projetos, juntamente com o Professor PA.

6.1.3.4. A gestão do tempo

Diante de tantas tarefas e de prescrições distintas, saber gerir o tempo de trabalho é uma condição essencial para a manutenção, pelo professor, da qualidade do trabalho e da saúde. A pressão temporal é uma condicionante que configura fortemente a carga de trabalho dos professores, o que se manifesta quando:

a) O professor sofre inúmeras e constantes interrupções ao longo de sua jornada para lidar

com o cumprimento de múltiplas tarefas. Essa situação se comprova pela Ficha de Emprego do Tempo do Professor PB, quando ele: (1) deixa de preparar as aulas para atender solicitação de emissoras de rádio e TV, interessadas em divulgar eventos da extensão; (2) desmarca a orientação de suas alunas do mestrado, para atender outras demandas, como reuniões, participação em bancas; (3) atende às inúmeras ligações de celular;

b) o professor leva trabalho para ser realizado em sua casa (nos feriados e nos finais de semana).

No segundo dia de observação, por exemplo, sexta-feira, véspera de um feriado prolongado, a reunião da qual o Professor PB participa com PA e seus bolsistas de pesquisa, traduziu-se numa estratégia de racionalização do tempo. Ele conduziu a reunião no sentido de obter o máximo de informações sobre o projeto do qual todos participaram, a fim de obter dados que contribuíssem para a conclusão do relatório final da pesquisa. Este relatório seria elaborado por ele no final de semana.

O depoimento de uma das professoras entrevistadas ilustra bem esse ponto:

É uma atividade que termina sendo estressante, porque você não mantém espaço para a sua vida privada, para descanso, a repouso, se você faz, você dorme sobressaltada com aquilo, com tanta coisa que você tem para fazer. E como as atividades são quase que infinitas, você se sente sempre em débito, você acha que deveria ter feito mais. Então o seu repouso não é tranqüilo (Professora P2)

c) O professor se vê obrigado a lidar com várias tarefas ao mesmo tempo:

A leitura da Ficha de Emprego do Tempo elaborada no *Momento 2* da Terceira fase desta pesquisa, sobre a atividade de trabalho do Professor PB, vem comprovar como o professor, em seu cotidiano de trabalho, se vê obrigado a atuar em múltiplas tarefas ao mesmo tempo. Na mesma hora em que está preparando aulas em casa, ele é interrompido por uma demanda da extensão.

Algumas estratégias para racionalizar o tempo passam pela regulação individual, fato que se comprova durante as orientações coletivas que o professor adota com suas alunas do mestrado. Ele aproveita o mesmo horário para conversar com as duas ao mesmo tempo.

As estratégias de gestão do tempo são mais expressivas quando percebidas pela articulação do coletivo. Nesse aspecto, as reuniões aparecem como importantes instrumentos de racionalização do tempo. A articulação do Professor PB com o Professor PA acontece a todo o momento, o que percebemos claramente ao longo da Ficha de Emprego do Tempo. No terceiro dia de observação, por exemplo, o Professor PB interrompe sua orientação para pedir informações a PA quanto aos dados quantitativos da pesquisa que seriam necessários para a apresentação durante a gravação da entrevista com a emissora de televisão. Nos momentos em que o Professor PB não estava em sala de aula, ou orientando, ele estava em reunião para planejar e para organizar suas múltiplas tarefas, ou com os professores do mesmo grupo, ou com os bolsistas de pesquisa.

6.1.3.5. A gestão de recursos escassos

A escassez de recursos financeiros e humanos permeia a atividade do trabalho docente. Os depoimentos colhidos durante e a primeira e segunda fase – por meio das entrevistas – e durante a observação sistematizada da atividade dos Professores PA e PB, trazem à tona essa realidade.

A precarização das condições de trabalho dos professores das universidades públicas se traduz pelos baixos salários, redução do quadro de pessoal, deficitária infra-estrutura (material e instalações físicas), falta de suporte técnico-administrativo especializado, limitação de verbas para a condução de pesquisas, entre vários outros aspectos. Esse contexto induz os professores a adotarem as mais diferentes estratégias para lidar com tal realidade.

A escassez de recursos financeiros desencadeia a competição entre os professores no que se refere à submissão e aprovação de projetos de pesquisa entre os diversos órgãos de fomento. Isso se justifica pelo fato de a demanda posta pelos professores é bem menor que a oferta de verbas disponíveis para pesquisa.

A competição gerada pela disputa da obtenção de bolsas de pesquisa se expressa na verbalização da Professora P3:

Então eu tinha conseguido duas bolsas de iniciação científica e no meio da minha pesquisa o que acontece: eu perco, eu concorro à bolsa de novo e não ganho inclusive nenhuma. E aí o que é que eu fiz? Paguei do meu bolso a bolsista para continuar a pesquisa, porque eu não podia parar no meio, sendo que eu não tinha recurso, eu tinha que prestar conta de dois relatórios. (Professora P3)

A Professora acima revela uma estratégia adotada por ela para lidar com essa restrição. Quando, no meio de um de seus projetos de pesquisa, não consegue renovar o contrato de uma de suas bolsistas, a solução encontrada passa pela possibilidade de remunerar a aluna com recursos próprios. Isso para não perder o suporte tão essencial para a conclusão de sua pesquisa.

Uma estratégia que se revelou também foi o incentivo dado pelos professores PA e PB aos bolsistas e alunos engajados em seus projetos, a fim de escreverem artigos para oficializar o resultado final da pesquisa. Porém, publicar um artigo e participar do evento dessa publicação em congressos, por exemplo, significa um custo para o professor. Uma das estratégias encontradas pelo Professor PA para lidar com essa restrição, foi optar por submeter a publicação a uma revista da própria Faculdade.

Percebemos também pela observação da atividade do Professor PB que, muitas vezes, ele redireciona verba de um projeto para outros, a fim de alcançar um equilíbrio. Uma outra estratégia de otimização de recursos é quando o Professor PB, ao selecionar alunos para participarem como voluntários de um projeto de extensão por algum tempo, faz a restrição de que seja no horário conjugado com as aulas na Faculdade para que o grupo de pesquisa possa economizar vale-transporte.

O controle dos gastos feitos pelo grupo de pesquisa é feito sistematicamente pelo Professor PB e por uma de suas alunas bolsistas responsável pela prestação de contas.

Além das dificuldades enfrentadas pela escassez de recursos financeiros, existem também as limitações provenientes da falta de suporte operacional para execução das múltiplas tarefas. A estrutura departamental admite um único secretário para atender à demanda do coordenador do departamento e de todos os professores nele inseridos. Em termos de grupo de pesquisa, alguns possuem secretários, outros não, e os que possuem não podem contar com um profissional engajado e conhecedor da área. Nesse aspecto, os bolsistas desempenham um papel crucial dentro do grupo de pesquisa – são estudantes, possuem interesse em adquirir

experiência como pesquisadores e, além de participarem da pesquisa de campo, oferecem todo o suporte administrativo para os professores.

Em relação à escassez de recursos humanos, destacaram-se alguns elementos, tais como a deficiência de pessoal técnico-administrativo para auxiliar os professores em rotinas básicas, como o preenchimento de relatórios internos e externos e a falta de pessoal técnico-administrativo especializado e treinado. Nesse sentido, os bolsistas dos projetos de pesquisa e/ou de extensão desempenham um papel crucial, pois representam para os professores uma mão-de-obra especializada e de fácil acesso.

A Universidade possui uma fragilidade: não investir em treinamento do seu corpo técnico-administrativo. A rotatividade desses trabalhadores na instituição é impressionante e, na maioria das vezes, tais técnicos são alocados em departamentos sem experiência prévia, e até mesmo sem o mínimo perfil desejado. Durante a fase de observação, identificamos o esforço do Professor PB para treinar uma nova funcionária que assumiu a secretaria do Centro de Extensão. Ele tinha que passar sempre pela sala dela para verificar o andamento do trabalho.

Em síntese, a escassez de recursos é uma realidade, e são poucas as estratégias de regulação nesse sentido. É aqui que se delineia a fragilidade, das regulações verticais, inclusive e principalmente, no que tange ao repasse de recursos via órgãos de fomento, instituição e faculdade.

6.1.3.6 A vida com as fortes exigências advindas da pós-graduação

A submissão às exigências da pós-graduação é um forte condicionante para a compreensão da carga de trabalho dos professores. Primeiramente, existe na Faculdade um movimento para a obtenção da nota 6 (a máxima atribuída pela CAPES é 7). Isso implica uma série de repercussões: aumento da publicação de trabalhos científicos, principalmente internacionais.

A pressão pela internacionalização também é um fator que gera conflito de valor entre os professores. Nesse aspecto, o Coordenador do Programa de Pós-graduação enfatiza que é importante que o professor publique em revistas internacionais. Isso denota capacidade de articulação, mas que este não pode ser um critério central para a avaliação do programa. Ele

manifesta a sua indignação com o processo de avaliação adotado pela CAPES, que não considera as publicações do Projeto Veredas, ou do CEALE – ambos representam uma significativa política de extensão e de interlocução com a sociedade brasileira, com um alcance social imenso - e não são sequer mencionados.

Um fator que também não deve ser desprezado é que de o programa é único para toda a faculdade e não por departamentos. Isso traz como consequência a restrição do número de vagas de professores por linha de pesquisa, além, é claro, da dificuldade da inserção de novas temáticas. Esta situação dificulta sobremaneira a inserção dos professores, inclusive os recém-doutores, no programa.

Observamos também a questão do comprometimento com o trabalho na fala da Professora P2, ao criticar o sistema vigente da CAPES, expresso pela massificação do acesso de alunos ao programa. A professora confessa ter que se desdobrar para orientar um maior número de alunos e quando necessário, suprir as deficiências deles até mesmo de redação:

Na Pós-Graduação é compulsório um alto nível de produção. O programa de pós cobra direta ou indiretamente. Existe uma auto-cobrança, porque se você vê o seu colega tirando A, você não quer ficar para trás. Tenho um adendo a fazer em relação à minha área. A orientação é altamente desgastante. Com a popularização do mestrado e do doutorado, entra gente muito menos preparada. Antes aqui eram ofertadas 15 vagas. Hoje são 60. O que era restrito a um excelente aluno, hoje acaba se estendendo a alunos limitados (com menor capacidade de compreensão). Isso tudo aliado à redução dos prazos da CAPES. Consequência: além de o orientador orientar academicamente, ele tem que preencher as lacunas dessa deficiência. Pelo menos aqui na Educação, tirando os professores das “ciências duras” (cuja cultura é outra), o orientando assume completa autoria de sua tese, não se interessando em colocar o seu orientador como co-autor. A consequência disso é que além da tese/dissertação dos nossos alunos, temos que publicar os nossos artigos. (Professora P2)

O depoimento da Professora P1 também confirma a responsabilidade que é estar na pós-graduação, sobretudo assumindo a orientação de alunos. Essa professora passou por um processo de depressão profunda, ficando, inclusive, afastada da Faculdade por quase dois meses; no entanto, a sua preocupação maior durante o seu afastamento era o temor de não mais conseguir orientar os seus alunos da pós-graduação:

Uma coisa que eu ficava martelando 24 horas por dia na minha cabeça: é se eu ia dar conta de orientar os meus alunos de mestrado. Isso passava 24

horas na minha cabeça, porque, na depressão, pelo menos no meu quadro, você tem uma idéia fixa que te acompanha 24 horas: como é que eu vou arrumar dinheiro para cumprir com os meus compromissos? (Professora P1)

O seu temor maior, além do medo de não mais conseguir orientar os seus alunos, girava em torno da ameaça de perder a sua bolsa-produtividade de pesquisa, que representa uma significativa complementação salarial.

Esses depoimentos também nos remetem à questão do valor: até mesmo os professores que priorizam a pós-graduação, em detrimento da graduação, deparam-se com a questão do comprometimento com o trabalho.

Uma das estratégias identificadas para a inserção de um professor recém-doutor na pós-graduação também passa pela articulação com um coletivo de trabalho. É o caso do Professor PA, que divide uma disciplina com o Professor PB no curso do mestrado, além de co-orientar uma aluna do mestrado. Essa é uma estratégia eficaz, uma vez que atende a um dos principais quesitos de inserção no programa de pós-graduação. E, de certa forma, é uma estratégia de gestão da carga do trabalho adotada pelo Professor PB.

6.2 Aspectos coletivos da atividade de trabalho

Durante as observações da atividade dos professores PA e PB, identificamos que, por mais que a organização do trabalho prescrito ao docente force uma situação de individualismo e de competição entre os pares, existe uma forte tendência para que os professores se articulem enquanto um coletivo de trabalho. Sendo assim, este capítulo privilegiará as estratégias elaboradas pelos professores enquanto coletivo de trabalho.

Iniciaremos a análise recorrendo novamente à noção de atividade enquanto debate de normas. Ao consideramos que o centro de debate de normas é exatamente o corpo-si, estamos dizendo, na verdade, é que esse debate se revela justamente no uso de si. Poderíamos pensar na existência não de um centro de debate de normas, mas de vários centros, uma vez que somos inúmeros corpos-si circulando, mas não somos apenas inúmeros corpo-si, somos também corpos-si integrados em valores coletivos. Então, poderíamos pensar que além do corpo-si,

existiriam vários outros centros de debate de normas, nos diversos planos coletivos de uma dada situação social. Essa concepção de coletivo de trabalho é traduzida por Schwartz (2005), da seguinte maneira:

Sobre a questão do uso de si, não podemos fazer uso de si, ou uso de si mesmo, sem o meio que é inicialmente coletivo. Fazer uso de si é inicialmente saber como colaborar. E a quem vou dizer minhas dificuldades, a quem vou transmitir minhas informações, como vou fazer para me informar sobre as máquinas? Será que vou ajudar um jovem que vem aqui e não conhece bem a história do meio, mas que vou ajudar ou não ajudar, se o ajuda, vai facilitar, vai facilitar também a caridade do nosso trabalho. (informação verbal)¹⁴

Nesse sentido, o termo ‘entidades coletivas relativamente pertinentes’ é utilizado por Schwartz (2005), para designar que as pessoas localmente vão compartilhar alguns valores em comum. Para o autor, a questão coletiva é interna ao uso de si, sendo que esse si coletivo é diferente das colaborações descritas no organograma, que por sua vez apresenta *furos de normas*.

Para Rasmussen (1991), um coletivo de trabalho se organiza no sentido de que as

¹⁵ mudanças dinâmicas de papéis durante o trabalho são mais ou menos favorecidas por implicação dos agentes, isto é, o seu consentimento a endossar a responsabilidade da saída de uma atividade coletiva e a aceitar um eventual conflito em termo de partilha da culpabilidade em caso de insucesso. (RASMUSSEN, p.69)

Mazeau (1995) define o operador coletivo como o conjunto das pessoas que cooperam para atingir uma meta. *A polivalência do grupo consiste em enfrentar uma grande variedade de classes de problemas, de contextos. Se traduz geralmente por uma especialização relativamente puxada dentro do grupo: a gestão das competências implica a análise das competências do grupo¹⁶.*

¹⁴ Palestra proferida pelo Prof. Dr. Yves Schwartz, em 20 de outubro de 2005. Tema da Palestra: *Teorias da ação, trabalho e atividade humana*.

¹⁵ Les changements dynamiques de rôles durant le travail sont plus ou moins favorisés par l'implication des agents, c'est-à-dire leur consentement à endosser la responsabilité de l'issue d'une activité collective et à accepter un éventuel conflit en terme de partage de la culpabilité en cas d'échec.

¹⁶ On a défini l'opérateur collectif comme l'ensemble des personnes coopérant pour atteindre un but, à distinguer du collectif de travail défini par un principe d'appartenance quelconque. La polyvalence du groupe (faire face à une grande variété de classes de problèmes, de contextes...) se traduit le plus souvent par une spécialisation

Os aspectos coletivos mencionados neste estudo referem-se principalmente à articulação entre os professores enquanto grupos de pesquisa. Nesse sentido, a observação da atividade de trabalhos dos Professores PA e PB é elucidativa. Alguns poucos elementos foram identificados nesta pesquisa, ilustrando a gestão vertical e a gestão horizontal da atividade de trabalho dos professores numa Faculdade de Educação, pertencente a uma universidade pública, que por sua vez possui inúmeros órgãos, núcleos e departamentos.

Os aspectos coletivos da atividade docente serão analisados neste item, com o objetivo de elencar as principais estratégias desenvolvidas pelos professores para a lida com a pressão temporal, com a escassez de recursos e com as elevadas exigências de produtividade.

6.2.1. A gestão vertical e horizontal da atividade

De acordo com Garza; Weill-fassina (2000, p. 219), a gestão horizontal e vertical acontece em duas direções e ambas se complementam de forma a contribuir para a cooperação entre os trabalhadores:

¹⁷Podemos considerar que esta rede é constituída por uma dupla estrutura, uma vertical e outra horizontal, nas quais interagem, em diferentes momentos do processo de trabalho, centros de decisão e operadores de estatutos diferentes que não perseguem forçosamente os mesmos objetivos. Esta dupla estrutura não é paralisada e se atualiza no tempo através das interações descendentes, ascendentes e horizontais que asseguram o funcionamento do sistema e sua regulação. Estas interações são mais ou menos complexas e comprometem mais ou menos atores segundo as exigências, as características e o desenvolvimento das situações de trabalho. Assim, no terreno elas podem concernir binômias, equipes,

relativement poussée au sein du groupe (quand c'est pointu, on appelle X, pas un autre): la gestion des compétences implique l'analyse des compétences du groupe.

¹⁷ On peut considérer que ce réseau est constitué par une double structure, l'une verticale et l'autre horizontale, dans lesquelles interagissent, à différents moments du processus de travail, des centres de décision et des opérateurs de statuts différents qui ne poursuivent pas forcément les mêmes objectifs. Cette double structure n'est pas figée et s'actualise dans le temps à travers des interactions descendantes, ascendantes et horizontales qui assurent le fonctionnement du système et sa régulation. Ces interactions y sont plus ou moins complexes et engagent plus ou moins d'acteurs selon les exigences, les caractéristiques et le déroulement des situations de travail. Ainsi, sur le terrain, elles peuvent concerner des binômes, des équipes, des ateliers, des centres de décision spécifiques, etc, et de ce fait, renvoyer à des analyses plus ou moins micro ou macro ergonomiques de l'activité.

oficinas, centros de decisão específicos, etc, e, portanto, remeter a análises mais ou menos micro ou macro ergonômicos da atividade .

Conforme já descrito anteriormente, a estrutura da Faculdade é composta por três Departamentos, três Colegiados (Pós-graduação e Graduação – Pedagogia e Licenciatura), e vários Núcleos de Pesquisa. A verticalidade é observada em termos estruturais, quando o coordenador do departamento controla a produção dos relatórios individuais dos professores e quando ele próprio elabora, no final do ano, o relatório departamental sob exigência da instituição. Ou, quando, por exemplo, o Colegiado de Pós-Graduação assume a responsabilidade por repassar aos professores inseridos no programa todas as exigências advindas do MEC e de seus diversos órgãos de fomento à pesquisa como CAPES e CNPq. Dessa forma, é o Colegiado da Pós-Graduação que gerencia a produção dos professores que fazem parte do programa para saber se eles estão trabalhando para que o programa possa ser bem avaliado, se a produção intelectual de seus professores está atendendo às expectativas, às publicações internacionais, etc. O próprio coordenador do programa reconhece as limitações que o professor enfrenta para cumprir tais exigências. A insuficiência das regulações verticais é comprovada nas observações feitas por ele:

O problema da organização da pesquisa, não é um problema da Pós-Graduação, é um problema da Faculdade. Por exemplo, a questão do espaço não é um problema da pós. Quando a gente fala de espaço na pós a gente fala de espaço físico, literalmente. Porque os grupos estão organizados dentro de um espaço que foi concebido dentro de um projeto arquitetônico da FAE para os grupos de pesquisa. Não foram discutidos os critérios de ocupação desses espaços. Inclusive porque, dos setenta e pouco docentes da faculdade, apenas quarenta e poucos são da pós, e eles fazem pesquisa, e eles estão nesses grupos, então são os grupos que se organizam autonomamente. Não há uma relação direta com estes grupos no sentido de uma relação institucional. São grupos autônomos, que ocupam estes espaços da pesquisa. (Professor P4)

A gestão vertical remete à diferenciação oficial de níveis hierárquicos. Ela fixa regras prévias, relativamente estáveis, embora possam variar mais ou menos a longo prazo, que concernem essencialmente a três aspectos do funcionamento da empresa, aos objetivos da empresa: *as regras definindo de maneira explícita as tarefas esperadas de cada um, reagindo à arquitetura da empresa; a repartição das funções, as obrigações de resultados e o planejamento do trabalho; as ferramentas disponíveis e suas regras de utilização supondo*

diminuir a carga de trabalho (GARZA; WEILL-FASSINA, 2000, p. 220).¹⁸

São poucas e insuficientes as alternativas de regulação da gestão vertical encontradas pelo Colegiado de Pós-Graduação no sentido de repensar os critérios que lhes são impostos. Por exemplo, a extensão que possui um valor muito maior para os professores da Faculdade devido ao seu alcance social, em relação às publicações internacionais. Porém a CAPES cria os padrões para avaliar o programa e, não há tanta possibilidade de se negociarem os quesitos que deveriam ser valorados para a área da Educação. Isso também acontece quando a Pró-Reitoria de Pesquisa, por exemplo, estabelece prazos reduzidíssimos de editais para serem cumpridos pelos professores.

Sendo assim, a alternativa mais viável passa ser a articulação dos professores enquanto coletivo para burlar a impotência deles frente às regulações verticais. Eles formam então, um ‘bloco de forças’ para flexibilizar a rigidez das regras e normas prescritas, os prazos de editais de pesquisa, as fortes exigências advindas da pós-graduação, etc. É com esse objetivo que são formados os grupos de pesquisa.

Nesse aspecto, as regulações horizontais desempenham um papel crucial na configuração da carga de trabalho. A gestão horizontal acontece de maneira mais informal. Nesse estilo de comunicação, podemos perceber os ‘furos de normas’ existentes nos organogramas. Fica mais fácil identificarmos estratégias distintas e os modos operatórios próprios que os professores encontram para ‘burlar o sistema’. Segundo Garza; Weill-Fassina, (2000, p. 219), a gestão horizontal

tem por parte um estatuto menos oficial. Ela diz respeito a regulações operativas desenvolvidas na execução efetiva do trabalho para compensar as áleas do funcionamento do sistema de produção. Trata-se, sobretudo, de uma gestão dos recursos visando a objetivos produtivos e que concerne aos operadores implicados no processo de trabalho quaisquer que sejam os seus estatutos, funções ou tarefas; ela se manifesta através da construção de acordos e colmatagem das lacunas, de ajustes num contexto mais ou menos perturbado e constrangedor, e da gestão do tempo. (GARZA;

¹⁸ La gestion verticale renvoie à la différenciation officielle de niveaux hiérarchiques et centres de décision dictant des régulations structurelles de l’action établies par l’encadrement. Elle fixe des règles préalables, relativement stables bien que pouvant varier à plus ou moins long terme, qui portent essentiellement sur trois aspects du fonctionnement de l’entreprise : les objectifs de l’entreprise ; les règles définissant de manière explicite les tâches attendues de chacun, régissant l’architecture de l’entreprise, la répartition des fonctions, les obligations de résultats et la planification du travail ; les outils disponibles et leurs règles d’utilisation censés diminuer la charge de travail.

WEILL-FASSINA, 2000, p. 220)¹⁹.

Durante as fases de entrevista e observação, constatamos que a relação intra e interdepartamental é marcada por acirrada competição entre os professores. Essa competição tem como causa a dificuldade de obtenção de recursos financeiros para a condução de projetos, e até mesmo a obtenção da bolsa com a finalidade de complementação salarial e prestígio profissional. Isso de certa forma dificulta a gestão horizontal, o que pode ser comprovado nas seguintes verbalizações:

Mudos, surdos e sós, esse paradigma entrou na nossa subjetividade e quando você não tem atenção, se você não fica atento, você esconde informação, você quer ser melhor do que o outro. Todo ano você tem o relatório, e você é levado a isso mesmo, porque se não for isso, eu não sei se eu vou ter bolsa de pós-doutorado, eu não sei se eu vou ter ajuda para congresso, eu não sei se eu tenho bolsa do CNPq, que hoje é R\$ 824,00 (quando eu comecei). Isso é muito para quem ganha R\$ 3.400,00 líquido. Essa bolsa é absolutamente crucial. (Professora P1)

Muita competição, muita competição, o que tem é competição. É tão impressionante que não é que as pessoas não gostem umas das outras, gostam, a gente gosta, lida muito bem umas com as outras. Tem grupinho que tem tentado uma prática de auxílio. (Professora P3)

Os grupos de pesquisa se organizam por afinidade de temas. Professores de distintos departamentos podem pertencer a um único grupo. É o que acontece com os professores PA e PB, por exemplo. A figura 1 ilustra a atuação dos professores investigados nos colegiados, departamentos e grupos de pesquisa.

¹⁹ La gestion horizontale a, pour partie, un statut moins officiel. Elle porte sur les régulations opératives développées dans l'exécution effective du travail pour compenser les aléas du fonctionnement du système de production. Il s'agit surtout d'une gestion des ressources visant des buts productifs et qui concerne les opérateurs impliqués dans le processus de travail quels que soient leurs statuts, fonctions ou tâches ; elle se manifeste à travers : la construction de compromis et le colmatage des lacunes ; des ajustements dans un contexte plus ou moins perturbé et contraignant ; la gestion du temps.

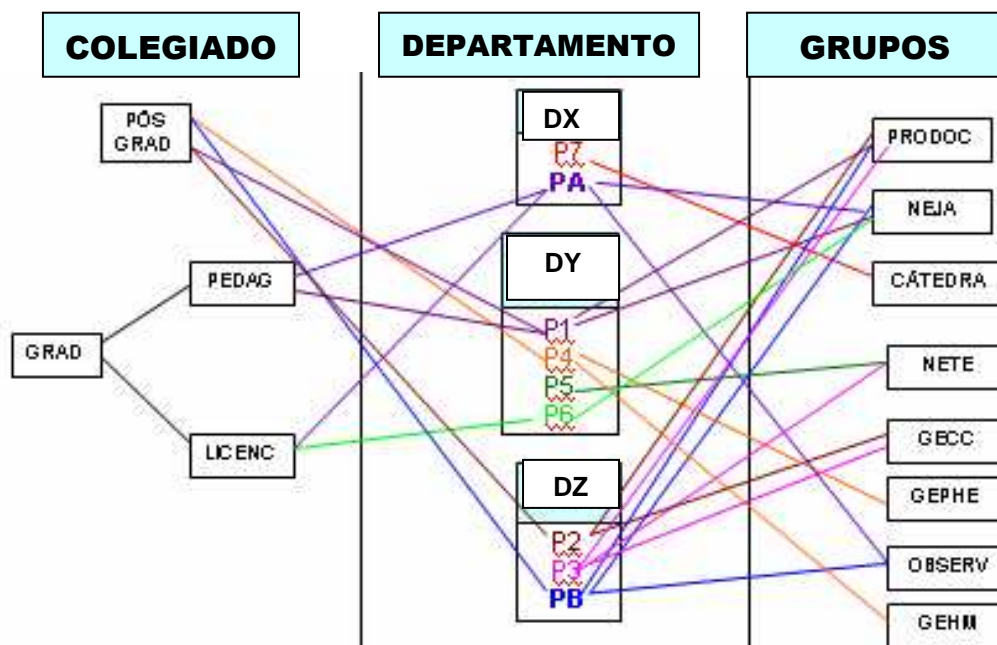


Figura 1: Processo de comunicação entre os professores pesquisados

O objetivo deste esquema é mostrar como a interação dos professores por meio dos grupos de pesquisa acontece de maneira bem mais intensa, se comparada com a interação dos professores entre colegiados e departamentos. Os departamentos da Faculdade, assim como os Colegiados, são considerados pelos professores instâncias meramente administrativas da instituição.

A fala da Professora P1 ilustra como os professores percebem a configuração do coletivo na Faculdade:

Tem um lugar aqui na estrutura da FAE que eu sinto que a gente tinha um coletivo no núcleo de pesquisa. No colegiado, é uma espécie de coletivo, mas não caracteriza um trabalho coletivo, é uma questão para a gente pensar: até que ponto as instâncias coletivas traduzem de fato uma dinâmica e uma experiência de trabalho coletivo? O colegiado também eu passei por lá, é uma espécie de coletivo, mas não significa que a gente está construindo coletivamente o nosso trabalho. A sala de aula é muito solitária, o departamento é uma espécie mais administrativa. (Professora P1)

Vale ressaltar que os grupos de pesquisa, apesar de representarem uma estratégia de regulação

horizontal, constituem uma formalidade reconhecida pelo CNPq. Essa necessidade de inserção num grupo de pesquisa pode ser visualizada no depoimento da Professora P2:

A Capes, a Universidade, os órgãos de fomento à pesquisa exigem a sua inserção num grupo, e as pessoas então têm de pertencer a um grupo. Na verdade não começou, quando você pensa em pesquisa, em formação de grupos, é o contrário do que ocorre: as pessoas começam a trabalhar juntas em projetos. Aí entra um colega que também tem afinidade, aí você vai formando os grupos de pesquisa com habilidades comuns. Mas aqui não, cada um já tinha a sua pesquisa, a sua profissão, a sua carreira, e se entregou porque é uma exigência formal, é uma exigência institucional. Então se formaliza mas não é uma coisa de fato. Eu não conheço dois, três professores que de fato fazem um trabalho conjunto. (Professora P2)

A fala da Professora P2 é interessante no sentido de mostrar o papel do grupo de pesquisa como articulador de um coletivo concreto em que se processa a divisão de recursos, se compartilham-se os mesmos ideais de pesquisa, e o sujeito, inclusive, se reafirma como profissional em sua área:

Hoje já faz parte da sua apresentação acadêmica estar vinculada a um grupo. Então para a sua imagem pessoal, para a sua carreira, qual é o seu grupo? Aí tem uma infra-estrutura, tem bolsista, tem sala. Então isto, às vezes, ajuda. Você tem o grupo para fazer as suas referências da sua inserção, outro você não fala mais, eu sou professor, eu sou do grupo de políticas públicas da Fae, e até os grupos procuram ter nomes pomposos. (...) que dá uma visibilidade de maior prestígio, você pode reparar que os nomes dos grupos, o nome do grupo é que vai induzir o outro a pensar que você faz parte de uma coisa muito interessante. Então, a sua apresentação pública passa por esta ligação com o grupo, e é importante que se tenha o grupo, e quanto mais sofisticado seja o nome do grupo melhor. Procura de espaço e prestígio. (Professora P2)

O foco da próxima sessão consistirá em mostrar a articulação dos professores como grupo de pesquisa. Tomaremos como suporte analítico o *Grupo de Pesquisa Ômega*, do qual fazem parte os professores observados em situação real de trabalho.

6.2.2 O foco sobre o grupo de pesquisa observado

O grupo de pesquisa observado compõe um Núcleo de Educação de Jovens e Adultos que por

sua vez abrange outros grupos de pesquisa. Os seis projetos em andamento do “Grupo de Pesquisa Ômega” são divididos entre três professores; no entanto, em virtude das dificuldades metodológicas encontradas, nos ativemos a observar somente a atividade dos Professores PA e PB.

A figura 2 tem por finalidade ilustrar como o grupo escolhido como foco se relaciona estruturalmente com as demais instâncias institucionais:

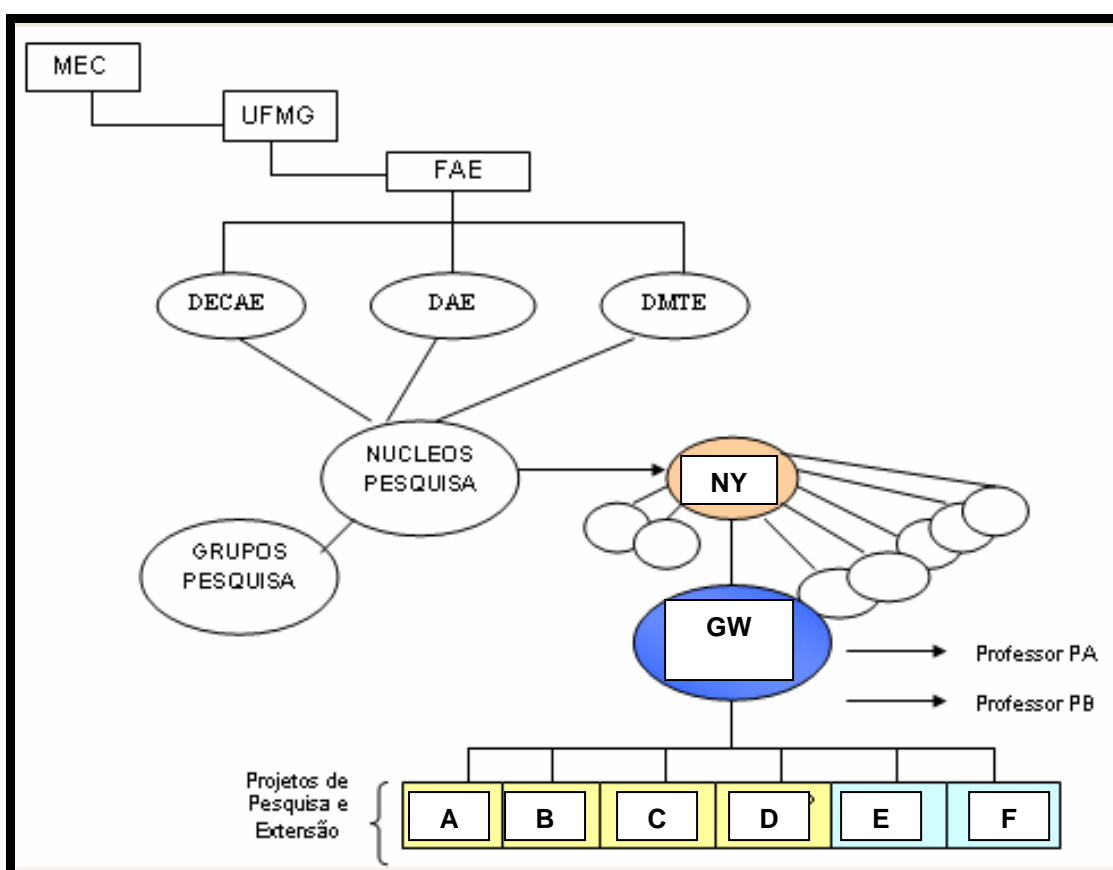


Figura 2: O grupo de pesquisa focado

O “Grupo de Pesquisa Ômega da Universidade” - é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação, com o apoio da Pró Reitoria de Extensão e do Centro Cultural da Universidade - que vem realizando desde 2002 atividades de investigação, levantamento e disseminação de informações sobre a situação dos jovens na região metropolitana de Belo Horizonte, além de promover a capacitação tanto de jovens quanto de educadores e alunos da graduação da Universidade interessados na problemática juvenil. O programa situa-se no contexto das políticas de ações afirmativas, e orienta-se por quatro eixos centrais de preocupação que delimitam sua ação institucional: a condição juvenil, políticas

públicas e ações sociais, práticas culturais e ações coletivas da juventude na cidade e a construção de metodologias de trabalho com jovens. No período de observação os professores estavam envolvidos com os seguintes projetos:

1º - Conclusão de um projeto de pesquisa nacional intitulado Juventude, Escolarização e Poder Local iniciado em agosto de 2003 em 10 regiões metropolitanas brasileiras. A pesquisa tem como objetivos conhecer e descrever as ações públicas destinadas aos jovens, implementadas por esses municípios, analisando-se o modo como são estabelecidas as relações com os próprios segmentos juvenis destinatários das políticas implantadas pelo governo municipal, além de analisar os modos como vêm sendo construídas as políticas públicas destinadas aos jovens na região. O Professor tinha um prazo máximo para o envio do relatório final dessa pesquisa o fim do mês de novembro de 2005.

2º - Encerramento do semestre com os jovens envolvidos no projeto de extensão Inter-Agindo. Esse projeto é desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Ômega, com a colaboração da equipe de técnicos da Coordenação de Gestão de Pessoas do DRH. Ele visa promover a formação dos jovens da Cruz Vermelha Brasileira que trabalham na Universidade, e potencializar sua socialização, oferecendo-lhes, assim, formação sócio-político-cultural, objetivando seu desenvolvimento pessoal e social e preparando-os para a transição do trabalho educativo para o trabalho produtivo.

3º - Com o objetivo de estimular maior articulação entre a Universidade e as regiões populares através da interlocução de saberes e experiências, o MEC criou o Projeto *Conexões de Saberes*: diálogos entre a universidade e as comunidades populares, que está sendo implantado em 11 Universidades do País, incluindo a Universidade. Em cada Universidade, serão selecionados 25 estudantes. Estes passarão por um processo de formação no campo da metodologia da pesquisa participante e atuarão em regiões populares buscando identificar e valorizar as experiências de ações coletivas. Contribuirão também para o diagnóstico das demandas em torno de políticas sociais e para o desenvolvimento de ações que auxiliem o ingresso de jovens das camadas populares na Universidade.

6.2.3 A divisão do trabalho no grupo

O funcionamento do *Grupo de Pesquisa Ômega* se processa mediante a divisão de tarefas entre os professores PA e PB e os respectivos bolsistas dos projetos em andamento. As responsabilidades são distribuídas entre os dois professores. O Professor PB atua como coordenador da equipe de trabalho.

Rasmussen (1991) define como *coordenação democrática*²⁰ a coordenação que implica interações e negociações entre todos os operadores encarregados de tomar decisões (grupos de participação dos trabalhadores). Dessa forma, podemos dizer que a forma de autoridade exercida pelo Professor PB em seu grupo se caracteriza por uma coordenação democrática, o que percebemos ao longo da Fase 3 da pesquisa nas sessões de observação:

a) quando ele delega ao Professor PA várias tarefas (sempre imprevistas), como assumir o compromisso de gravar entrevista em emissora de rádio de um dia para o outro e sem confirmar se ele teria realmente disponibilidade. O trecho extraído do terceiro dia de observação que ilustra essa situação pode ser visualizado abaixo:

PB: *“está tudo certo para a gravação ao vivo do Jornal (...) amanhã na Rádio (...)?”*

PA: *“está tudo combinado para o Jornal (...), não sei de nada a respeito da Rádio (...)”.*

PB: *“deve estar tudo nas mãos da professora (...), pois, quando telefonaram pedindo informações eu passei o telefone de vocês dois.”*

b) quando ele delega a responsabilidade aos bolsistas pelos equipamentos que pertencem ao grupo de pesquisa:

PB: *“Diga para ela arrumar esta máquina hoje, porque a gente tem um pouquinho de dinheiro, quando o dinheiro acabar não tem jeito”.*

c) quando ele designa uma bolsista como responsável pela prestação de contas da verba destinada aos projetos:

²⁰ La coordination démocratique : la coordination engage des interactions et des négociations entre tous les opérateurs chargés de prendre des décisions (groupes de participation des travailleurs).

PB: “*está tudo certinho quanto à prestação de contas do projeto, né pessoal?*”.

d) quando ele conduz as reuniões com os bolsistas para discutir sobre a avaliação do desempenho de cada um nos respectivos projetos. O que pode ser observado numa verbalização obtida numa reunião na qual ele discutia as estratégias para o próximo ano:

PB: “*Bom, agora vamos discutir a batata quente para o ano que vem*”.

Enfim, para que possa existir a cooperação entre os integrantes de um grupo, é indispensável que haja coordenação da equipe:

²¹Na maioria dos casos, a comunicação entre os agentes é indispensável para a coordenação. Neste caso, a organização não diz respeito a um grupo estável tais como os que são vistos nos organogramas, mas a uma estrutura relacional que permite coordenar as atividades de varias pessoas. Contrastando com a organização prescrita que reflete a partilha das responsabilidades econômicas e legais, a organização real do trabalho reflete as relações interpessoais dinâmicas. (RASMUSSEN, 1999, p. 69)

Para que um grupo possa funcionar, não basta apenas a coordenação. Nesse sentido, Mazeau (1995, p. 91) aponta como um dos obstáculos à cooperação dentro dos grupos:

²²-(...) os equipamentos (partilha de recursos raros obrigando a um antagonismo entre os indivíduos, ferramentas aplicações informáticas ou máquinas, implicando, pelo fato de sua dificuldade de uso);

²¹ Dans la plupart des cas, la communication entre les agents est indispensable pour la coordination. Ici, l'organisation ne se réfère pas à un groupe stable tels qu'on les voit dans les organigrammes, mais à une structure relationnelle qui permet de coordonner les activités de plusieurs personnes. Par contraste avec l'organisation prescrite qui reflète le partage des responsabilités économiques et légales, l'organisation réelle du travail reflète les relations interpersonnelles dynamiques.

²² - l'iniquité (rapport perçu entre ma contribution à l'organisation et ce que j'en retire, et la comparaison de ce rapport avec le sort réservé aux autres);
 - les équipements (partage de ressources rares contraignant à un antagonisme entre les individus, outils, applications informatiques ou machines, impliquant, du fait de leur difficulté d'emploi une spécialisation excluant toute coopération...);
 - l'organisation du travail (difficulté à constituer un cadre de référence commun, du fait de codes différents, d'un temps de relève insuffisant, de l'absence de stabilité des équipes, de l'absence de précaution lors de l'introduction de nouveaux, d'une recherche de polyvalence trop grande);
 - le système de rémunération (trop individualisé, règles du jeu anti synergiques lorsque l'un gagne ce que l'autre perd);
 - l'organisation des trajectoires professionnelles (le meilleur aura une promotion)

- a organização do trabalho (dificuldade a constituir um quadro de referência comum, em razão de códigos diferentes, da ausência de cuidado quando da introdução de novatos, de uma busca exagerada de polivalência...)

- o sistema de remuneração (individualizado demais, regras do jogo antissinérgicas quando um ganha o que o outro perde) ;

- a organização das trajetórias profissionais (o melhor será promovido).

A cooperação dentro das coletividades de trabalho constitui um fator de produtividade e de segurança. Segundo Mazeau (1995, p. 92), para que a cooperação seja positiva,

²³ *(contrariamente a uma cooperação de tipo chefe/seguidor, pesada, dispendiosa e pouco eficaz) nas diversas funções que o coletivo deve assumir (planejamento das ações, regulação dos áleas, coordenação espacial e temporal de ações individuais, comunicação, rastro do trabalho feito), cada um pode dispor de um mínimo de autonomia de regulação (uma vez que o objetivo é fixado, cada um pode escolher entre vários modos operatórios) e condição e consequência desta autonomia, uma vigilância deve ser efetuada para evitar as derivas (nos modos de realização dos procedimentos previstos) : é o papel da hierarquia, o chefe da equipe encarregado de trazer a segurança no nível psíquico na mesma medida que a competência ao nível técnico e organizacional*

A cooperação só existe se houver uma equipe centrada em alcançar um objetivo comum. Nesse sentido, as reuniões dos grupos de pesquisa aparecem como importante estratégia de regulação da atividade.

²³ La coopération au sein des collectifs de travail constitue un facteur de productivité et de sécurité. Pour que la coopération soit positive (par opposition à une coopération de type meneur / suiveur, lourde, coûteuse et peu efficace), dans les diverses fonctions que doit assumer le collectif (planification des actions, régulation des aléas, coordination spatiale et temporelle d'actions individuelles, communication, trace du travail fait), chacun doit disposer d'un minimum d'autonomie de régulation (une fois le but fixé, chacun peut choisir entre plusieurs modes opératoires) et, condition et pendant de cette autonomie, une veille doit être effectuée pour éviter les dérives (sur les modes de réalisation des procédures prévues): c'est le rôle de la hiérarchie, le patron de l'équipe chargé d'apporter la sécurité au niveau psychique autant que la compétence au niveau technique et organisationnel.

6.2.4 As reuniões intragrupos como estratégia de regulação da carga de trabalho

Uma das principais estratégias de regulação que acontece no plano coletivo da atividade consiste nas reuniões sobre os diferentes assuntos ao longo da jornada de trabalho dos professores. *Certas reuniões são instâncias maiores do trabalho de articulação no duplo nível operacional e estruturante.* (LACOSTE, P. 61)²⁴

Como afirma Mazeau (1995, p.92), as reuniões têm por objetivo a melhoria da competência coletiva:

²⁵Quando estes encontros acontecem não no local de trabalho, mas numa sala de reunião, quando elas constituem a oportunidade de dizer ou lembrar a regra primeiro que fazer constatações e procurar soluções, o objetivo primeiro do briefing e debriefing, a melhora da competência coletiva tem pouca chance de ser alcançada. (Mazeau,)

Para Schwartz (1998), a *competência coletiva* não é a soma de competências individuais avaliadas separadamente. Ela consiste na combinação fecunda de espectros de diferentes ingredientes que conseguem cooperar localmente, cada qual completando as lacunas dos outros.

Nesse aspecto, as reuniões constituem um meio eficaz de cooperação coletiva. É o que constatamos na terceira fase da pesquisa, em vários momentos, nas sessões de observação:

- No último dia de observação do Professor PA, ele participa de uma reunião que tinha como objetivo separar as tarefas entre os membros do grupo para a conclusão de um relatório de pesquisa. No entanto, ao término da reunião, os professores nela envolvidos começam a discutir as condições de trabalho dos professores. O grupo chega à conclusão de que até a qualidade das monografias dos alunos da graduação que participam dos projetos do grupo ficaram comprometidas devido à quantidade de atividades que eles também, de certa forma, são obrigados a empreender. O que se

²⁴ Certaines réunions sont des instances majeures du travail d'articulation au double niveau opérationnel et structurant.

²⁵ Lorsque ces rencontres se situent non sur les lieux de travail, mais en salle de réunion, lorsqu'elles sont l'occasion de dire ou rappeler la règle plutôt que de faire des constats et rechercher des solutions, l'objectif premier du briefing et debriefing, l'amélioration de la compétence collective, risque de ne plus être atteint.

observa na verbalização do Professor PA:

Eles aprenderam muito mais, vivenciaram muito mais, mas esta correria nossa, acaba impedindo que a gente tenha um processo mais reflexivo com os bolsistas, né? Quer dizer, eles tinham muito mais a dar na monografia, mas eles também não tiveram tempo, porque a gente acaba envolvendo-os nesta correria também.

- As reuniões são diárias, e acontecem não só para discutir assuntos do grupo de pesquisa, mas também para resolver questões dos colegiados e departamentos. Nesse aspecto, ela chega até a representar uma forma de regulação vertical.
- No grupo de pesquisa, as reuniões representam um importante instrumento de otimização de tempo e de compartilhamento de experiências. O que se comprovou na reunião do segundo dia de observação da atividade do Professor PB. Participaram da reunião além de PB, o Professor PA e mais três alunos envolvidos no projeto. Durante as duas horas de reunião, o Professor PB conduziu a sessão no sentido de obter o máximo de informação para a conclusão de um relatório de uma pesquisa. Ele passava todo o tempo questionando os alunos e o PA sobre o campo investigado, para que ele pudesse ter condições para redigir tal relatório.
- É durante as reuniões que o Professor PB consegue resolver várias questões com os bolsistas engajados em seus projetos em andamento. É nesse momento que ele delega responsabilidades e controla o rendimento de sua equipe. A operacionalização dos projetos é feita pelos próprios alunos bolsistas.

Enfim, a reunião aparece como importante instância de regulação da carga de trabalho da atividade docente. Ela toma uma dimensão de destaque: primeiro, pela alta frequência em que acontece; segundo, pela própria característica do trabalho docente e da organização espacial que favorece os professores no trabalho isolado em suas salas.

6.3 Algumas considerações sobre a relação saúde e trabalho

Na fase de configuração da demanda deste estudo, alguns elementos associados à saúde dos professores da Faculdade de Educação mereceram um cuidado especial de tratamento, como

alguns casos de afastamento médico por estresse e depressão, e o uso generalizado de medicação psiquiátrica (ansiolíticos/antidepressivos) entre os professores.

Logo que identificamos esses indícios de demanda, o primeiro caminho que percorremos para obter a comprovação desses casos consistiu numa visita ao Serviço de Amparo à Saúde do Trabalhador da Universidade (SAST). Na ocasião, entrevistamos os médicos responsáveis pela unidade, e para a nossa surpresa, descobrimos que não havia qualquer tipo de registro de afastamento e até mesmo de atendimentos associados a quadros de depressão e/ou sofrimento psíquico entre os professores da Universidade.

Praticamente todos os professores entrevistados tocaram direta ou indiretamente na questão dos reflexos da atividade de trabalho sobre a saúde. A fala da Professora P2 é bem expressiva nesse sentido:

Aqui mesmo, foram vários professores acometidos de crises de depressão, gente enfartada, morrendo, doenças que a gente fala assim, e são doenças que têm a ver com o trabalho, não adianta falar que não tem. O câncer por exemplo, o Professor X morreu de câncer, aqui já teve o Professor Y que morreu de colapso, teve o que foi diretor da Faculdade. Todos sabemos que os fatores psíquicos influenciam na produção. Alguns tipos de câncer já foram comprovados que eles são de origem psicossomática. (Professora P2)

É impressionante o número de pessoas aqui na Universidade que fazem uso de medicamentos de tarja preta, eu mesma sou uma. Se você investigar a fundo, irá perceber que a causa disto tudo é com certeza a intensificação do trabalho. O que tem de professor aqui com pressão alta, depressão, labirintite (que é uma doença de fundo emocional). Antes nós tínhamos tempo de ir ao boteco na sexta-feira, hoje ninguém tem tempo, e nem vida social. (Professora P2)

Durante as fases de entrevistas e de observação sistematizada da atividade dos professores PA e PB, identificamos que o sofrimento psíquico assola todos os professores; uns de forma mais branda, outros de maneira mais intensa. Tentamos identificar os elementos desencadeadores desse processo. Sabemos que a relação entre o trabalho e a saúde não se interpreta unicamente através dos efeitos diretos das solicitações enfrentadas durante o trabalho. O trabalhador está envolvido na sua atividade com a sua própria personalidade e sua história. *De acordo com as situações de trabalho, a confrontação entre suas características pessoais e as margens de manobra deixadas pela organização do trabalho irá se revelar positiva para a sua saúde ou,*

ao contrário, provocar conflitos cujas conseqüências podem ser negativas. (GUÉRIN, F. et al, 2001, p. 73)

A organização do trabalho docente, ao definir um *conjunto difuso de prescrições* e rígidos critérios de avaliação, envolve o professor num ritmo tão alucinante de produção que acaba por desencadear um processo de intensificação e densificação do trabalho. Sendo assim, manter a integridade física e mental passa a ser um desafio para o professor. Desafio este que ele tem de saber equilibrar ao produzir em quantidade suficiente para se manter no sistema. Ao 'se manter no sistema', o professor garante o seu prestígio como pesquisador e a sua complementação salarial. O que pode ser observado pela fala da professora P2:

A complementação salarial também é um fator relevante. Somos obrigados a fazer consultorias, dar cursos e palestras. Para que você seja reconhecido lá fora, precisa investir em seu currículo. No fundo, o professor não quer que a UFMG brilhe na avaliação do MEC, ele quer que o seu currículo brilhe, ele quer colher os benefícios deste investimento. (Professora P2)

O processo de intensificação e densificação do trabalho é definido pela Professora P2, quando ela assume que o trabalho docente é estressante, invasor do espaço da vida privada. Para a professora, que é bolsista do CNPq (nível 1C), não há tempo para o repouso, para o descanso, são sempre cobranças e mais cobranças. Inclusive, a professora adota uma metáfora interessante ao dizer que os professores se sentem perseguidos pela 'polícia universitária':

É uma atividade que termina sendo estressante, porque você não mantém espaço para a sua vida privada, de descanso de repouso, você dorme sobressaltada com aquilo, com tanta coisa que você tem para fazer. E como as atividades são quase que infinitas, você se sente sempre em débito. Você acha que deveria ter feito mais então o seu repouso não é tranquilo. Eu costumo dizer, como nós fomos uma geração perseguida pela polícia; gente, eu me sinto perseguida agora pela polícia universitária, porque eu tenho que entregar tal parecer, eu tenho que entregar tal projeto, o menino pediu para eu ler isto eu tenho que entregar, eu tenho que fazer isto, eu tenho que entregar o programa de curso, é só eu tendo de entregar, de entregar, (Professora P2)

A Professora P2, fuma muito e reconhece que o seu vício se deve à ansiedade de ter de cumprir todas as tarefas que lhe são prescritas, a tempo e a hora. Em seu depoimento, ela diz que não tem espaço para a abstinência livre de outro sofrimento:

Então supersobressaltada, não há assim espaço de lazer, e principalmente, vamos supor, no meu caso que você vai chegando numa fase da vida que vai tendo de tomar cuidado, porque já é uma fase que o corpo já está desgastado, a sua pressão não é normal, você deveria caminhar, abolir o risco como do cigarro. Mas a vida é de tanta pressão, eu tenho certeza de que o cigarro é prejudicial para mim, mas eu não dou conta, você está entendendo? Agora eu não posso porque eu tenho que entregar este negócio, eu não vou parar de fumar e sofrer o problema da abstinência e ao mesmo tempo, eu estou até incomodada com isto porque eu não tenho espaço para este sofrimento da abstinência, livre de outro sofrimento. Porque eu já estou sofrendo por ter que entregar tal relatório, tal parecer, tal coisa, e como eu vou ter que sofrer mais por ter que parar de fumar? (Professora P2)

Identificamos dois casos críticos de afastamento médico por depressão: o primeiro foi o da Professora P1. Esta professora esteve afastada por aproximadamente dois meses. Ela confessa ter chegado ao ápice da doença.

Eu fui no inferno, eu fui no chão, não conhecia bem a doença, então eu fui entender que eu estava com depressão já devia ter mais ou menos uns 8 dias (muito forte, eu cheguei a ter todos os sintomas da doença) só que na minha dor eu não chorava. Lá pelo vigésimo dia eu já pensava em me matar, eu pensava em entrar debaixo de um carro, é claro. Eu procurei vários médicos, inclusive ginecologista, porque muitas mulheres têm depressão na entrada da menopausa. Hoje eu acho que eu teria depressão em algum momento da minha vida, porque não era possível tanta coisa, tanta exigência para uma mulher só. (Professora P1)

A Professora P1, confessou que durante o processo de adoecimento, as exigências advindas da Pós-Graduação exerceram bastante influência:

No meu trabalho de orientação, na parte do meu adoecimento que se deve ao trabalho, este elemento, inserção na pós-graduação foi muito forte. Porque eu ficava o dia inteiro com aquela idéia, nunca eu pensei que não fosse conseguir dar aula na graduação, nunca tive insegurança sobre a minha atuação na graduação, mas eu pensava todos os dias, eu acho que não vou conseguir orientar os meus alunos da pós. Pesava para mim a pós, mas não pesava a graduação. (Professora P1)

Essa professora é bolsista do CNPq (nível 1C). A doença para ela representou uma ameaça, como ela afirma, a complementação salarial é imprescindível para sua classe que está com defasagem salarial há vários anos. Em seu depoimento, podemos perceber a sua angústia em saber que ela acabou subjetivando a lógica do produtivismo, esta incorporação dos ‘valores do

mercado' vem atrelada à competição entre os pares:

Mudos, surdos e sós, esse paradigma entrou na nossa subjetividade e quando você não tem atenção, se você não fica atento, você esconde informação, você quer ser melhor do que o outro, todo ano você tem o relatório, e você é levado a isso mesmo, porque se não for isso, eu não sei se eu vou ter bolsa de pós-doutorado, eu não sei se eu vou ter ajuda para congresso, eu não sei se eu tenho bolsa do CNPQ, que hoje é R\$ 824,00 (quando eu comecei) isso é muito para quem ganha R\$ 3.400,00 líquido, com a GEDE. Essa bolsa é absolutamente crucial.

Ao ser entrevistada pela primeira vez, no primeiro semestre de 2004, a iniciativa partiu da própria professora ao tomar conhecimento desta pesquisa. Nesse período, ela já estava se recuperando do processo de depressão que aconteceu em 2002. Ao compararmos os indicadores de produção C, T &A de produtividade da professora, segundo os critérios do CNPq divulgados na Plataforma Lattes, (no capítulo que trata da caracterização dos professores), percebemos que o pico de produção dela foi em 2001, ano em que a sua produção bibliográfica anual foi de 11 trabalhos e a sua produção técnica de 19 trabalhos. No ano seguinte, em seu adocimento, esses números caíram na seqüência de 6 e 7.

A angústia da Professora P1 é a mesma da Professora P3: ao admitir que cada vez mais os professores se sentem 'subjetivados' pelos critérios de avaliação vigentes, a ponto de não precisar ninguém controlar a produção docente, os próprios professores se autogovernam. Esta autocobrança, é também fonte de sofrimento.

Nós nos controlamos a tal ponto que eu acho que virou uma doença, os colegas dizem assim: sabe eu ainda não publiquei neste ano, eu ainda não publiquei naquela revista, Ah, mais eu vou demorar tanto tempo, há eu já tenho tantos artigos publicados mas naquela revista ainda não saiu.(Professora P3)

Como todo mundo fica preocupado, não precisa de ninguém mais nos controlar, não precisa o nosso colega nos controlar, nós mesmos nos controlamos, nós mesmos nos cobramos, nós mesmos ficamos doentes, pensando que ainda não publicamos este ano, entende? foi uma praga, e o pior para mim foi isto, uma apatia, a gente não consegue encontrar estratégia coletiva de luta contra uma política e nós somos subjetivados por ela. Existe este tal currículo aí que eu chamo de um currículo oculto que o aluno que entra com o mestrado já está preocupado em publicar e que se ele não publicar ele tem menos chance de ter bolsa. Então vira uma coisa, não precisa de ninguém mais cobrar, nós mesmos ficamos subjetivados. Isto

é o que mais me assusta, que eu acho que é o mais complicado.(Professora P3)

O outro caso de sofrimento psíquico, inclusive com afastamento por depressão, foi identificado em entrevista com o Professor P7. O início do processo de sofrimento psíquico desse professor foi identificado ainda na primeira fase da pesquisa, de forma bem amena quando o Professor P7 admitiu que vinha fazendo algumas sessões de análise por algum tempo. Ao ser procurado na segunda fase da pesquisa, após quase um ano, o Professor P7 já se encontrava em um processo crítico de depressão. Esse professor, ao contrário da Professora P1, não é bolsista do CNPq; possui apenas o título de mestre. Ele dedicou a sua carreira acadêmica às funções (segundo as suas próprias palavras) ‘de ordem mais prática’. A questão da infra-estrutura da Faculdade ficava praticamente em suas mãos.

Logo no primeiro momento da entrevista da segunda fase, ele diz:

“Eu não estou com a cabeça muito boa para trabalhar, estou muito embotado, tem respostas que eu não estou conseguindo pensar, então eu queria que você percebesse bem isso.”
(Professor P7)

Durante a conversa, o Professor desabafa quanto à falta de suporte da Universidade para assumir casos como o dele:

E qual o tipo de suporte que a Universidade dá, a universidade tem uma assistência social que dá suporte no sentido de intermediar os convênios, mas para intermediar para quem já tem (Professor P7)

Quando eu comecei a sentir pânico em relação ao meu adoecimento há um ano eu procurei o apoio de um psiquiatra. Fui ao SAST, tive o maior pânico naquele momento. Eram cobranças da universidade, dos relatórios, e eu não estava dando conta do meu trabalho, mas percebi o despreparo da Universidade. (Professor P7)

Esse depoimento do Professor P7, confirma os dados obtidos em entrevista com os dois médicos responsáveis pelo SAST. A falta de cuidado, ou até mesmo de preparo da instituição se evidencia no momento em que os próprios médicos confessam não existir sequer um mecanismo de registro de atendimento dos professores da Universidade.

Os resultados desta pesquisa nos fazem pensar que os constrangimentos da organização do trabalho são por vezes muito pesados; inclusive, podem conduzir a transformações da personalidade, suscetíveis de contribuir negativamente para a saúde dos trabalhadores nela envolvidos. E nesse sentido, que observamos o *domínio das batalhas perdidas* dos professores envolvidos na docência superior nas IES públicas, quando só é possível criar poucos mecanismos de cartarse para o sofrimento - o professor se defende individualmente ou se articulando em coletivos. O sofrimento faz parte da carga do sujeito-professor que precisa encontrar por seus próprios meios a capacidade de manter sua saúde mental, apesar das agressões do ambiente de trabalho.

7 CONCLUSÃO

As conclusões alcançadas contribuem para agregar-se a discussão já existente sobre as tentativas de melhorias das condições de trabalho dos professores envolvidos no Ensino Superior nas Universidades Públicas Brasileiras.

Os resultados encontrados nesta pesquisa apontam o conflito de valores como um dos elementos estruturantes da atividade de trabalho desses professores. Essa tensão de valores, expressa-se pelas escolhas e arbitragens feitas pelo professor em seu cotidiano de trabalho, funda-se na busca de um equilíbrio entre a historicidade peculiar do sujeito-professor – possuidor de valores próprios, de uma trajetória profissional, de saberes acumulados, de experiências adquiridas, enfim, de seu contexto sócio-histórico-cultural – e os valores externos a esse ‘sujeito’, fundamentados na transposição do mecanismo de avaliação do sistema privado à educação, especificamente nas IES públicas.

O mecanismo de avaliação vigente segue a tendência da mercantilização do ensino superior nas universidades públicas, evidenciando-se de diversos modos na atividade de trabalho do professor. Porém, isso acontece de uma forma mais incisiva, no momento em que esse professor se depara com um elevado grau de exigências a serem cumpridas, que decorrem de um sistema de avaliação baseado em critérios quantitativos. Tais critérios são estabelecidos para que a distribuição de recursos entre os docentes possa acontecer de forma mais democrática; no entanto, eles acabam por reforçar uma perspectiva meritocrática.

A conseqüência imediata dessa sistemática é a competição entre os professores, seguida de um processo de intensificação e densificação do trabalho. O professor precisa produzir em quantidade suficiente para alcançar recursos financeiros das agências de fomento à pesquisa para a condução de seus projetos, para manter a sua produção enquanto recém-doutor, e até mesmo para alcançar a tão almejada bolsa-produtividade de pesquisa do CNPq. A política salarial adotada nas IES públicas, aplicada à carreira docente, contribui para este quadro: conseguir uma bolsa-produtividade, livre de descontos, para um professor que está com o seu salário defasado em relação à inflação, há anos, é um fator que não poderia ser ignorado neste estudo. Além da questão financeira, a bolsa de pesquisa representa também para o professor uma dimensão de prestígio, de status, significa a sua reafirmação no meio acadêmico.

Essa competição vem atrelada à angústia do professor em ter que admitir que, de certa forma, está se submetendo facilmente a uma lógica que contraria o objetivo essencial da universidade pública – a garantia do bem-estar social, e até mesmo alguns princípios que são tão essenciais à atividade acadêmica, como o comprometimento com a qualidade do trabalho, pois, o ‘produto’ no qual o professor atua, e participa do processo - o conhecimento - o difere de qualquer outra categoria profissional. Essa é a essência do ofício do magistério nas universidades públicas (pois nestas, a atividade de produção de conhecimentos se mistura a da docência; é uma outra face desta), encarada por muitos como uma ‘dádiva divina’, como uma arte, uma *téchne*, segundo Platão.

A inserção no Programa de Pós-graduação é condição *sine qua nom* para que o professor seja reconhecido enquanto pesquisador. Para o professor recém-doutor, essa inserção significa uma expressiva carga de trabalho, que se desdobra em estratégias do tipo dividir disciplinas no mestrado com os professores já nele inseridos, contribuir de maneira mais participativa na divisão de tarefas nos grupos de pesquisa, co-orientar alunos do mestrado, etc.

Assim sendo, o Programa de Pós-Graduação exerce um papel decisivo na configuração da carga de trabalho dos professores. O movimento na Faculdade para a obtenção da nota seis avaliada pela CAPES do atual triênio, é um objetivo do qual o colegiado da Pós-Graduação não abre mão, e isso significa uma produção intelectual elevada, com abrangência internacional, inclusive.

A falta de clareza dos critérios de avaliação da atividade docente também é um dado que não poderia ser desprezado. Quando tomamos como exemplo a bolsa-produtividade de pesquisa do CNPq, identificamos que ela representa uma incógnita para os professores. A única certeza que todos os professores têm em relação a esse tipo de benefício é de que o professor que já a possui tem a garantia de sempre contar com ele. O máximo que poderá acontecer é a mobilidade horizontal do professor bolsista se a sua produção declinar um pouco. Alguns professores que não possuem essa bolsa, suspeitam que já tenham alcançado os quesitos necessários para a obtenção dela, mas a inserção no processo é bem delicada. A justificativa para a limitação da distribuição de recursos se sustenta na hipótese da restrição orçamentária do Ministério da Educação - existe muito pouco recurso para tanta demanda.

Este estudo buscou analisar como o professor lida com a escassez de recursos, e concomitantemente com o as múltiplas tarefas que se caracterizam pelo elevado grau de

exigências a serem cumpridas por ele. Nesse aspecto, o professor precisa ser ‘polivalente’ para que ele possa desenvolver estratégias tanto no âmbito individual como no coletivo, para manter a qualidade do seu trabalho e a sua saúde num contexto de produção tão complexo.

Nesse aspecto, esta pesquisa não se limitou apenas a identificar os principais condicionantes da atividade que configura a carga de trabalho do professor. Ou seja, as elevadas exigências por produtividade, a pressão temporal, a escassez de recursos, as múltiplas tarefas, o comprometimento com a qualidade do trabalho. Ela pretendeu mostrar o caminho trilhado pelo professor para alcançar a sua produtividade com a manutenção de um mínimo de saúde. Daí a importância de termos recorrido aos pressupostos da Ergologia no sentido de compreendermos como se processam os “dramáticos usos de si” pelo professor. Essa compreensão só se tornou possível quando analisamos a atividade como sinônimo de debate de normas, e conseqüentemente de conflito de valores.

As exigências de produtividade e as condições concretas de execução desse emaranhado de prescrições resultam em objetivos conflitantes e quase impossíveis de serem alcançados em sua totalidade, o que inevitavelmente repercute negativamente no estado de saúde dos professores.

Identificamos alguns fatores que contribuem para o processo de sofrimento psíquico entre os professores, que quando associados a outros aspectos próprios da historicidade desses sujeitos, podem culminar, inclusive, em processos de depressão como os identificados nesta pesquisa, assim como podem justificar o uso generalizado e indiscriminado de medicamentos ansiolíticos/antidepressivos de indicação psiquiátrica, tão comuns e conhecidos entre eles. Os principais fatores estão elencados abaixo:

- as reduzidas margens de manobras para a gestão do tempo frente às múltiplas tarefas;
- o conflito de valores quando o professor admite que está sendo subjetivado pela ‘lógica’ de avaliação vigente;
- quando ele se dá conta de que está competindo com o seu colega de trabalho para manter a sua própria sobrevivência;
- quando, às vezes, ele precisa prescindir de algumas atividades que não são pontuadas, para priorizar a pesquisa;

- ao perceber o limite tênue entre a sua vida pessoal e a profissional, pela quantidade de trabalhos que ele se vê obrigado a levar para a sua casa diariamente, não só nos finais de semana e feriados;
- as reduzidas margens de manobra para regular a gestão vertical;
- as reduzidas estratégias para lidar com a escassez de recursos humanos e financeiros;
- o sentimento de impotência frente à racionalidade da organização do trabalho que lhe é prescrita;
- as exigências advindas da pós-graduação, etc.

Percebemos que algumas estratégias acontecem tanto num plano individual, como no coletivo. Neste estudo, um aspecto do coletivo de trabalho que se destacou foi a articulação dos grupos de pesquisa. Neste ambiente, os professores se agrupam por objetivos comuns em termos de aptidão por linha de pesquisa, partilham os mesmos bolsistas e verbas de projetos, se articulam-se para manter a qualidade e a quantidade das publicações. As reuniões nos grupos de pesquisa tomam uma dimensão relevante no que concerne à divisão do trabalho e otimização do tempo dos professores.

Uma das conseqüências diretas da hierarquização de valores adotada pelo professor impacta no desequilíbrio do *Princípio da Indissociabilidade* que norteia as universidades federais. O professor, ao priorizar as atividades que vão lhe garantir ‘status’ e a pontuação suficiente para se manter ‘produtivo’ para o sistema, e dessa forma obter vantagens financeiras como a obtenção de bolsas de pesquisa, muitas vezes acaba não se empenhando em projetos de extensão e no ensino, principalmente na graduação.

No entanto, existem casos de professores que não abrem mão do seu compromisso com a extensão. Sabendo que é por meio da extensão que eles conseguirão atingir os seus interlocutores de fato. Isso na Faculdade de Educação salta aos olhos, talvez pela especificidade da área. São vários projetos com significativo alcance social, como o “Projeto Veredas”, considerado o carro-chefe da extensão na Faculdade, que é responsável pela formação dos professores das redes públicas de ensino em todo o estado de Minas Gerais. Nesse sentido, identificamos que os professores que também se dedicam às atividades de extensão, possuem uma carga de trabalho bem superior em relação aos demais. Este fato, além

de ter sido comprovado pela análise da atividade do Professor PB, foi evidenciado nos depoimentos de todos os professores entrevistados.

Reconhecemos as limitações metodológicas desta pesquisa, o que se justifica em parte pela dificuldade de acesso aos professores devido à pressão temporal na qual os mesmos estavam sempre submetidos, assim como também pela própria complexidade da atividade do trabalho docente, trata-se de uma atividade cujo componente psíquico-cognitivo norteia basicamente a execução de todas as tarefas, é o que muitos autores definem como ‘trabalho invisível’. E observar este tipo de atividade, com o olhar da ‘Ergonomia’ não foi tão simples assim, o que explica o motivo pelo qual buscamos suporte na *Ergologia* e na *Sociologia do Trabalho*.

Por fim, chegamos a conclusão de que a gestão universitária e a administração pública representada pelos ministérios da Educação e da Tecnologia e seus diversos órgãos de fomento à pesquisa, nem sempre estão bem informados a respeito do cotidiano da vida acadêmica, ocasionando políticas e formas de organização distantes ou mesmo incompatíveis com a sua realidade, o que percebemos, em especial, pela adoção dos critérios de avaliação da atividade intelectual. Isto reforça a tese de que sem o mergulho no cotidiano, o risco é que as ações políticas produzam efeitos perversos na atividade de trabalho dos professores envolvidos nas IES públicas, efeitos estes que podem comprometer, inclusive, a integridade de sua saúde e a qualidade do trabalho.

Sabemos que este estudo não se esgota aqui, muito pelo contrário, ousaríamos a dizer que ele apenas aponta os primeiros elementos de um estudo futuro bem mais exaustivo no que concerne o alcance da compatibilidade entre a melhoria das condições de trabalho docente, e a gestão pública do ensino superior brasileiro. Os resultados desta pesquisa evidenciam a importância de se estabelecer um contato amplo e disponível com a situação analisada, garantindo assim a continuidade desta discussão.

8 REFERENCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 1014p.

ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000. 251p.

BACKHEUSER, Everardo. *O professor: ensinar e um prazer*. Rio de Janeiro: Agir Editora, 1946

BELLONI, I. *A GED no contexto da avaliação institucional*. Universidade e Sociedade, v. 8, n. 17, p. 52-56, nov. 1998.

BELLONI, I. Avaliação Institucional em Educação, In: *Anais do Seminário de Avaliação Institucional: para além da aprendizagem*. Centro de Tecnologia e Gestão Educacional do SENAC, São Paulo, 1998.

BERLAK, A. & BERLACK, H. *Dilemmas of Schooling*. Londres: Methuen, 1981.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. 307p.

CAPES/MEC. Documento de área/educação. Relatório do acompanhamento referente ao ano de 2004. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 18 jan, 2006.

CAROLY, S. Différences de gestion collective dès situations critiques dans les activités de service selon deux types d'organisation du travail collectif. Disponível em: <<http://www.pistes.uqam.ca/v4n1/pdf/v4n1a4.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2005.

CATANI, OLIVEIRA E DOURADO. *As políticas de gestão e de avaliação acadêmica no contexto da reforma da educação superior*. In: MANCEBO & FÁVERO (orgs) Universidade: Políticas, avaliação e trabalho docente. Cortez, São Paulo, 2004. p. 251-262

CHAUÍ, Marilena. *A universidade operacional* : a atual reforma do estado ameaça a esvaziar a instituição universitária com sua lógica de mercado. Folha de Sao Paulo. São Paulo, 9 maio 1999. Caderno 5, p. 3.

CHAUÍ, Marilena. *Universidade em ruínas*. In: TRINDADE, Helgio (org). Universidade em ruínas: na república dos professores. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999, p. 211-222.

CHESNAIS, Francois. A globalizacao e o curso do capitalismo de fim-de-século. *Economia e Sociedade*, n.5 , p.1-30, dez. 1995.

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

CLOT Y. "La fonction psychologique du collectif", in Weill-Fassina, A., Hakim Benchekroun, T., 2000, *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse. Éditions Octarès, 2000, pp. 272-286.

CLOT Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF, 1999.

CLOT, Y. – *Les compétences em cours d'activité*. In: LEPLAT et MONTMOLLIN (coord) – *Les competences em ergonomie*, Ed. Octares, 2001.

CODO et al. *Educação, carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação 1999*, p. 392.

CODO, W & BATISTA, A.S. *O outro como produto*. In: CODO, W (coord) *Educação, carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação 1999*, p. 386.

CODO, W & MENESES, I. V. *O que é burnout*. In: CODO, W (coord) *Educação, carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação 1999*, p. 386)

COUTO, B. *Mudanças nas relações sociais de produção nas universidades*. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 out. 2005.

COUTO, B. *O mal-estar na universidade: a coletivização do trabalho intelectual*. Caminhos. Belo Horizonte : APUBH. V. 1, n. 22, fev. 2003.

COUTO, B. *Trabalho intelectual coletivizado: produção, conhecimento e reconhecimento*. Rio de Janeiro : UFRJ. 1999. (Tese de Doutorado apresentada ao IPPUR).

CUNHA, D. & ORBAN, E. *Uma abordagem ergológica da carga de trabalho: notas conceituais a partir do estudo de caso na empresa La Poste*. DEPARTEMENT D'ERGOLOGIE – ANALYSE PLURIDISCIPLINAIRE DES SITUATIONS DE TRAVAIL/APST. Vers une approche ergologique de la charge, de l'intensité et de l'intensification de travail. Aix-en-Provence: Université de Provence, 2001.

CUNHA, L. A . *Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território*. In: TRINDADE, Helgio (org). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999, p. 125-149.

De la Garza C. "*Le travail collectif en tant qu'activités de régulation*", *Performances Humaines et Techniques*, 96, 1998, 20-29.

De la Garza C. *Gestions individuelles et collectives du danger et du risque dans la*

maintenance d'infrastructures ferroviaires. Thèse de doctorat en ergonomie, Paris 5e, LEPC-EPHE, 1995.

De la Garza C., Weill-Fassina A. "*Régulations horizontales et verticales du risque*". In: Weill-Fassina, A., Hakim Benchekroun, T., 2000, *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Éditions Octarès, 2000. pp. 217-234.

De Terssac G. *Autonomie dans le travail*, Paris: PUF, 1992, pp. 66-76.

DEJOURS, C. *Epistemologia concreta e ergonomia*. In: DANIELLOU, F. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. São Paulo: Editora Edgard Blucher, 2004. p. 199-215.

DEJOURS, Christoph E. *O fator humano*. 5. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Políticas públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas*. *Proposições*, v. 15, n. 3 (45) – set/dez. 2004.

ECHTERNACHT, E. H. *Carga de trabalho: o conceito e sua aplicação*, DEP/EEUFMG, 2002.

ECHTERNACHT, E. H. *Saúde e reestruturação produtiva : o ponto de vista do trabalho*. In : *As lesões por esforços repetitivos no atual contexto da reestruturação produtiva brasileira*, COPPE/UFRJ, 1998.

ESTEVE, J.M, *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú: EDUSC, 1999.

FAE, UFMG - Parecer sobre relatórios departamentais, 2003.

FAE, UFMG – Perfil Institucional. Novembro, 2003.

FAE: Perfil Institucional FAE/UFMG (2005)

FARBER, B. A *Beyond Burnout: Helping teachers, nurses, therapists & lawyers recover from stress & disillusionment*. Harold Cary Cherniss. New York: Routledge, 1991, p. 352-354.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31 ed. Editora Paz e Terra. São Paulo. 1996.

FRIEDMANN, Georges; NAVILLE, Pierre; TRÉANTON, Jean-René. *Tratado de sociologia do trabalho*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FRIGOTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 4. ed. Cortez. São Paulo, 2000.

GIDDENS, A. *La constitution de la société – Éléments de la théorie de structuration*. Paris : Presses Universitaires de France. 1987.

GUÉRIN, F. et al. *Comprender o trabalho para transformá-lo – a prática da ergonomia*. Tradução Giliane M. J. Ingratta, Marcos Maffei. São Paulo: Edgard Blücher Ltda, 2001.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 14. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HOUAISS, A *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LACOSTE, M. Le language et la structuration des collectives. In: Weill-Fassina, A., Hakim Benchekroun, T., 2000, *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse: Éditions Octarès, 2000. pp. 55-70.

LAMPERT, M. *How do teachers manage to teach?* Havard Educational Review, 1985. 55 (2), p. 178-194.

LEPLAT, J. *Aspectos da complexidade em ergonomia*. In: DANIELLOU, F. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. Editora Edgard Blucher, São Paulo, 2004. p. 57-75.

LEPLAT, J. *Cométence et ergonomie*. In: Weill-Fassina, A., Hakim Benchekroun, T., 2000, *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Éditions Octarès, 2000. pp. 40-53.

LEPLAT, J. *Compétence et Ergonomie* In: LEPLAT et MONTMOLLIN (coord) – *Les competences em ergonomie*, Ed. Octares, 2001.

MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Alguquerque (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. Cortez. São Paulo. 2004.

MARTINEZ, Dm, VALLES, I. e KOHEN, J., *Salud y trabajo docente : Tramas do malestar en la escuela*. Buenos Aires, Argentina : Ed. Kapelusz, 1997.

MARX, Karl. *O capital: critica da economia politica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MAZEAU, M. Acquisition. *Maintien et développement des competences*. In: *Performances Humaines et Techniques*, 1995. n° 75-76, 73-75.

MAZZILLI, S. *Ensino, pesquisa e extensão – uma associação contraditória*, Tese de

Doutorado, UFSCar – Centro de Educação e Ciências Humanas, São Carlos.

MENEZES, V. & RAMOS F. *O Brasil, seus estados e o sofrimento psíquico dos professores*. In: CODO, W (coord) Educação, carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação 1999.

MONTMOLLIN, M. La compétence. In: Weill-Fassina, A., Hakim Benchekroun, T., 2000, *Le travail collectif : perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Éditions Octarès, 2000. pp. 11-25.

MONTMOLLIN, Maurice de. *A ergonomia*. Tradução Joaquim Nogueira Gil. Lisboa: Instituto Piaget:1990, 160 p.

OLIVEIRA, J. F. *A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da universidade federal de Goiás*. São Paulo, 2000. (Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo).

PERRENOUD, P. *Enseigner – Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris, ESF, 1996.

POTTER, B. A. *Preventing job burnout: transforming work pressures into productivity*. Menlo Park, CA: Crisp Publishers, 1995.

RASMUSSEN, J. *Mental models and the control of action in complex environments*. In M. J. Tauber et D. Ackermann (Eds.), 1990.

RASMUSSEN, J. *Technologies de l'information et analyse de l'activité cognitive*. In Amalberti R., de Montmollin M., Theureau J. (Eds.). *Modèles en analyse du travail, Psychologie et Sciences Humaines*. Mardaga, 1991, pp. 249-284.

RIBAS, Mariná Holzmann. *Construindo a competência: o processo de formação dos professores*. Editora Olho d'água. São Paulo, 2001.

RIFKIN, Jeremy. *O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2001.

SANTOS, B. S. PELA MÃO DE Alice. *O social e o político na pós-modernidade*. Porto, Edições Afrontamento, São Paulo, 1995.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Cortez. São Paulo. 2004.

SCHWARTZ, Y. *Os ingredientes da competência: Um exercício necessário para uma questão insolúvel*. In: educação & Sociedade, ano XIX, n° 65, Dezembro, 1998.

SCHWARTZ, Y. *Trabalho e Saber*. Trabalho e Educação – vol 12, n° 1 – jan-jun. 2003.

SCHWARTZ, Y. *Trabalho e Valor*. Ver. Sociol. USP, São Paulo, 8(2) 147-158, outubro, 1996.

SCHWARTZ, Y. *A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes*. Trabalho e Educação, n° 7 – jul-dez. 2000.

SCHWARTZ, Y. *Circulações, “Dramatics”, efficacities of the industrious activity*. In; Trabalho, Educação e Saúde, 2(1): 33-55, 2004.

SCHWARTZ, Y. *Ergonomia, filosofia e exterritorialidade*. In: DANIELLOU, F. A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos. Editora Edgard Blucher, São Paulo, 2004. p. 141-180.

SCHWARTZ, Y. *Trabalho e uso de si*. Pro-posições – Vol. 1 N° 5 (32) Julho 2000.

SCHWARTZ, Yves. Conclusion. In : SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un metier de Philosophe*. Toulouse : Octarès, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *Concordance des temps? Le travail, le marche, le politique*. Subtítulo 4 : Au pôle de la temporalité ergologique. In : SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un metier de Philosophe*. Toulouse : Octarès, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *Le travail a t-il une valeur?* In : SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un metier de Philosophe*. Toulouse : Octarès, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble*. In : SCHWARTZ, Yves. *Le paradigme ergologique ou un metier de Philosophe*. Toulouse : Octarès, 2000.

SCHWARTZ, Yves. *Philosophie et ergologie*. In : Bulletin de la Société Française de Philosophie. Paris: abril-junho, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JUNIOR, João dos Reis. *As novas faces da educação superior no Brasil – reforma do estado e mudanças na produção*. São Paulo: EDUSF e Cortez Editora, 2001.

SHAVELSON R.J. & STERN, P. *Research on teachers pedagogical thoughts, judgments, decisions e behavior*. Review of Educational Research. 1981, n. 51, p. 455-498.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *A construção da cultura mercantil da universidade brasileira – uma aproximação histórica*. Pro-posições, v. 15, n. 3 (45) – set/dez. 2004.

SOBRINHO, J D. *Concepções de universidade e de avaliação institucional*. In: TRINDADE,

Helgio (org). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999, p. 125-149.

SORATTO, L. & PINTO, R. M. *Atitudes no trabalho e burnout*. In: CODO, W (coord) *Educação, carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação* 1999.

TARDIF, M & LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão e interações humanas*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2005.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 2002.

TERSAC, G. *O trabalho e a abordagem ergonômica* In: DANIELLOU, F. *A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos*. Editora Edgard Blucher, São Paulo, 2004. p. 79-103.

TERSSAC, G. *Savoirs, compétences et travail*. In : BARBIER, J.-M. *Savoirs Théoriques et savoirs d'action*. Paris. Puf, 1996, p. 223-247.

TOMASI, Antônio (org.) *Da qualificação à competência: pensando o século XXI*. Papirus. São Paulo. 2004.

TRINDADE, H. *Universidade, ciência e estado*. In: TRINDADE, Helgio (org). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Editora Vozes. Rio de Janeiro, 1999, p. 09-26.

TRINDADE, Helgio (org). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 1999.

VIDAL, M. C. *Sobre o trabalho de pesquisa em equipe integrada de pesquisa: construindo uma orientação em rede*. ENEGEP 95 First Internacional Congress of Industrial Engineering, XV National Congress of Production Engineering, Anais, Vol. I, São Carlos: Abepro? UFSCar.

WISNER, Alain. *Por dentro do trabalho – ergonomia: método e técnica*. Tradução Flora Maria Gomide Vezzà. São Paulo: FTD, 1987.

ZARIFIAN, P. *As novas abordagens da produtividade* . In : *Gestão da empresa, automação e competitividade*, IPEA, 1990.

ZARIFIAN, Philippe. *L'Émergence d'un modèle du service: enjeux et réalités*. Paris: Éditions Liaisons, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. Editora Atlas, São Paulo. 2001.