

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

GLAUCO LUDWIG ARAUJO

PRODUTIVISMO CIENTÍFICO, CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E O ENSINO DE  
GRADUAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES EM CURSO NA UFRGS

PORTO ALEGRE  
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

GLAUCO LUDWIG ARAUJO

PRODUTIVISMO CIENTÍFICO, CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE E O ENSINO DE  
GRADUAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES EM CURSO NA UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso para  
obtenção do grau de Bacharel em Ciências  
Sociais pela Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tania Steren dos  
Santos

PORTO ALEGRE  
2010

“Isso quer dizer que, pelo menos o delineamento de um novo tipo de universidade e o patamar de um novo estilo de comunicação dela com a sociedade global, irão nascer sob a égide de um padrão de conhecimento promissora e crítico, não-conformista e aberto à inovação. Resta saber se esse componente, insignificante no cenário brasileiro do século XIX, conseguirá prevalecer sobre os elementos irracionais ou imprevisíveis da atual situação. E se, no caso disso suceder, ele poderá modelar a universidade brasileira nascente à sua imagem, como uma autêntica universidade da era da ciência e da tecnologia científica. Precisamos dessa universidade. Pois numa época em que outros povos conquistam o desconhecido, ainda lutamos por conquistar o limiar da condição humana.”

Do brilhante sociólogo Florestan Fernandes (1975), que completaria 90 anos de idade no próximo 22 de julho, cuja trajetória marcada pela práxis transformadora inspira todos que acreditam numa ciência vinculada com o destino dos povos.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente, gostaria de agradecer à Pró-Reitoria de Graduação pelo fornecimento de dados referente ao número de alunos regularmente matriculados no presente semestre na UFRGS; às Direções das Unidades Acadêmicas que prontamente nos auxiliaram na distribuição e recolhimento dos questionários direcionados aos professores.

Aos professores que abriram as portas de suas turmas para aplicarmos os questionários destinados aos estudantes em final de curso, especialmente Deise Luiza da Silva Ferraz, não só pelas indicações bibliográficas e consultorias acadêmicas de todos os tipos, mas pela amizade e parcerias nutridas nesse período da graduação.

À minha orientadora, professora Tania Steren dos Santos, que teve um papel importantíssimo na delimitação da pesquisa, auxiliando-me em todos os momentos, e nas dificuldades extrapolando inclusive as suas atribuições de orientadora para me ajudar a manter a calma e tocar adiante o trabalho.

À professora Naira Lapis, que de certa forma é co-responsável por este trabalho, tanto pelo exemplo de docência, como por ter ajudado nas primeiras reflexões do tema – ainda na disciplina de Sociologia do Trabalho.

Ao professor Luiz Miranda, pela sugestão do tema da presente pesquisa e pela relação de camaradagem constituída nas diversas esferas de trabalho em que estivemos juntos nesses últimos cinco anos.

Aos professores Soraya Côrtes e Antonio Cattani pelos ensinamentos valiosos que tive nas primeiras experiências práticas de pesquisa social. Ao Paulo, Rodrigo, Rogério, Joice, Luciano e demais amigos PETianos que nesses tempos de bolsista de iniciação científica e depois, mesmo abaixo de mau tempo, sempre me recebiam com uma caneca de café com Sociais.

Aos colegas Daniela Comim, Ana Paula Antunes Martins, Luciane Pazini Papi, Rafael Malhão e Marcos Silbermann pelos trabalhos coletivamente construídos em temas afins, que me ajudaram nas presentes reflexões.

Aos amigos Pedro Borba, Valéria Calvi e Juliane Furno, pela ajuda com o questionário piloto e noites memoráveis nos arredores da André da Rocha.

À Bruna Koerich, que enquanto cientista social me ajudou aplicando questionários em uma das turmas de final de curso, padronizando tabelas e dando

opiniões sobre a escrita, mas que do outro lado do TCC foi minha melhor companhia nestes tempos recentes, agüentando meu humor inconstante sem perder a paixão.

Ao João Menna Barreto, pelas indicações bibliográficas e melhor amizade que vem desde Cachoeirinha, passando pelo velho mundo e esperamos que até o mundo novo. À Rô, que acompanhou boa parte dessa caminhada e sabe melhor que ninguém o que significa pra mim. À Fernanda e Vanessa que agüentaram minhas ausências na Comissão de Formatura nos últimos tempos para dar conta de me formar.

Ao Jair, Chico, Balta, Paula, Luiz “Pi”, João Pontes, Martin, João Loguércio, Fernanda Klafke, Cíntia, Lívia, Pureza, Ana Salenave, Dica, Amandita, Márcio Barcelos, Ana Marcela, Diego Dresch, Pâmela, André Alves, Ana Cecato, Pri OMM, Rodrigo Aguiar e tantos outros que de muitas maneiras foram importantes na minha vida, em especial nesses anos de trajetória acadêmica.

À minha família pela paciência nessa reta final e apoio de todas as horas. À Joana e Gabriel pelo afeto e camaradagem. Um agradecimento especial à minha mãe, Gládis Ludwig, que além do suporte familiar também fez a revisão gramatical deste trabalho e ao meu pai, João Batista Garcia Araujo que ajudou nas traduções necessárias.

Aos camaradas Ana Fogaça e Dieter Kempf, à Gestão “DCE Sempre em Frente! UFRGS, pra que(m) te quero?”, ao Grupo de Trabalho Universidade Popular (GTUP) e a todos aqueles que me orgulho em seguir ombro-a-ombro na luta por uma universidade que ajude na construção da emancipação humana.

## RESUMO

O presente trabalho procurou investigar as principais transformações ocorridas no mundo do trabalho dos docentes universitários, em especial ao que tange às novas exigências de produtividade dos órgãos fomentadores da pesquisa no Brasil. A partir disso, identificar de que maneira têm afetado os outros âmbitos da vida acadêmica, em especial o ensino de graduação. O questionamento principal está focado na relação do produtivismo científico com as demais atividades docentes. O estudo desenvolveu-se na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), utilizando metodologia quantitativa, mediante a aplicação de questionários em professores e estudantes da Instituição (duas amostras). O processamento dos dados e a análise foram realizados com o software SPSS – Statistical Package for the Social Sciences. Os resultados sugerem que a exigência de índices produtivos altos tem impactado negativamente nas condições de trabalho dos docentes e na sua dedicação ao ensino de graduação. Existe uma constante pressão da comunidade acadêmica para intensificar a produção científica através de publicações e isso está acompanhado de altos índices de preocupação pessoal nos professores em relação ao seu desempenho. Grande parte dos estudantes considera que “com certeza” os professores deveriam dar maior atenção à preparação das aulas na graduação. Já entre os professores, menos da metade (45,5%) afirmam ser suficiente a sua dedicação atual, e 29,1% consideram que poderiam dar maior atenção a essa tarefa. A polivalência de atividades exercidas pelos professores universitários parece estar reforçando apenas o campo em que a pressão socioeconômica e institucional é maior, como tem sido a pesquisa científica. Além disso, as transformações ocorridas nas Universidades brasileiras tem alterado pouco o padrão de ensino superior baseado na dependência econômica e cultural em relação aos países hegemônicos, atualmente imersos na lógica do Capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação e Trabalho; Trabalho Docente Universitário; Qualidade do Ensino de Graduação; Produtividade Científica.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the main transformations occurred in the university docents world of labor, centering on the new productivity demands of the research developer organs in Brasil, and thus making it possible to identify in which ways they affect other ranges of the academic life, the undergraduate teaching, in particular. The main questioning is focused on the relation between scientific productivism and other teaching activities. The research progressed at the Rio Grande do Sul Federal University (UFRGS), by using the quantitative methodology through the application of questionnaires for professors and students of this institution (two samples). The data processing and analysis were accomplished through the Statical Package for the Social Sciences software - SPSS. The results suggest that the requirements for high production rates have negatively impacted the work conditions and the undergraduate teaching dedication of teachers. There is a constant pressure from the academic community as to intensify scientific production through publications, which increases the teachers concerns tremendously in relation to their performances. The majority of the students consider "for sure" that professors should render more attention to the undergraduate class preparation. However, among the university teachers, less than a half (45,5%) say their current dedication is enough, and 29,1% declare they could care more about that activity. The activities versatility performed by university teachers may be fortifying only the fields against which socio-economics and institutional pressure is stronger, as it occurs with the scientific research. Furthermore, modifications taken place at Brazilian universities have barely altered the higher education standards grounded on the cultural and economic dependence in relation to hegemonic countries, currently immersed in the Capital's logic.

**KEYWORDS:** Education and Labor; University Teaching Work; Teaching Quality and Undergraduate Teaching; Scientific Productivity.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	11
<b>3 UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE</b> .....	14
<b>4 CRISE DO CAPITAL E RECEITUÁRIO NEOLIBERAL</b> .....	16
<b>5 O TRABALHO DOCENTE E AS CONTRA-REFORMAS</b> .....	17
<b>6 ORGANISMOS DE FOMENTO E CONTROLE</b> .....	20
6.1 PÓS-GRADUAÇÃO E CAPES.....	22
<b>7 DESGASTES NO TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA</b> .....	28
7.1 IMPACTOS NA SAÚDE DOS DOCENTES .....	30
<b>8 TRABALHO E DEDICAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO</b> .....	32
8.1 METODOLOGIAS DE ENSINO E DIDÁTICA DOS DOCENTES .....	35
8.2 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO PARA A QUALIDADE DO ENSINO .....	37
8.3 SUBSTITUIÇÃO POR MONITORES OU PÓS-GRADUANDOS .....	40
<b>9 PREFERÊNCIA POR PUBLICAÇÕES</b> .....	42
<b>10 CONCLUSÃO</b> .....	44
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49
<b>ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOCENTE</b> .....	51
<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DISCENTE</b> .....	52



## 1 INTRODUÇÃO

*“Os professores estão dando cada vez menos atenção ao ensino de graduação, pois estão preferindo ocupar seu tempo em escrever e publicar”*

Mais da metade dos professores participantes da nossa pesquisa disseram concordar com a frase acima. Entre os alunos, esse número salta para 75,2%. A provocação feita através do nosso questionário seria apenas mais uma afirmação de senso-comum? Estaríamos empobrecendo a análise ao instigar o posicionamento sobre essa assertiva? Ainda que a problemática não se reduza a uma frase, nossa investigação indicou que o aparente senso-comum tem uma relação significativa com a realidade.

As motivações iniciais para o tema dessa pesquisa foram experiências pessoais, conjugadas com algumas reflexões. Durante a graduação tive bons professores (outros nem tanto) mas, coincidência ou não, alguns dos que eu julgava os melhores haviam sido recentemente desligados dos programas de pós-graduação em Antropologia e Sociologia. A alegação: baixa produtividade em número de publicações. Outros – considerados grandes pesquisadores – tinham pouca habilidade didática ou pior, estavam ausentes das aulas freqüentemente, deixando pós-graduandos ou monitores em seus lugares. Passei então a questionar-me: haveria uma relação entre a qualidade do ensino de graduação e as exigências da pesquisa universitária?

Nosso trabalho buscou a resposta fundamentalmente para essa pergunta. Mas ela nos abriu um leque muito maior de possibilidades de enfoques e recortes de pesquisa. Algumas questões adjacentes já foram previstas na própria elaboração dos instrumentos de investigação. Outras surgiram nas respostas espontâneas dadas por estudantes e professores para as perguntas de caráter aberto.

As novas exigências de produtividade científica têm acentuado o enfoque na formação de pesquisadores nas Instituições de Ensino Superior de “excelência” como a UFRGS, que não parece ser um caso à parte. Todavia, mais que essa visão fenomênica, precisamos observar como a produção científica se articula com a produção em geral. Essa relação parece ser o pano de fundo das necessidades econômicas que impelem as principais mudanças nas universidades, ainda que não seja abordada sistematicamente neste trabalho, em função do enfoque escolhido.

Procuramos investigar de que maneira as novas exigências de produtividade

para os professores universitários, instigadas pelo Estado através dos órgãos fomentadores da pesquisa no Brasil, têm impactado nas demais esferas de seu trabalho na Universidade, em especial no que tange ao ensino de graduação.

Partimos do pressuposto que a polivalência de atividades exigida dos docentes, acaba reforçando apenas os campos em que a pressão socioeconômica é maior, como tem sido a pesquisa científica. O que não significa, porém, que os resultados obtidos nesse âmbito sejam adequados aos fins da Universidade nos seus objetivos educacionais e pedagógicos. No entanto, a pesquisa científica brasileira está em plena expansão (atualmente nosso país ocupa o 15º lugar no ranking mundial de publicações), o que torna a questão mais contraditória e polêmica.

O local escolhido para a investigação foi a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, levando em consideração todas as áreas do conhecimento. A escolha pela UFRGS não é fortuita, pois se trata de uma instituição de ensino superior das mais importantes do país. Possui um dos maiores orçamentos do Estado do Rio Grande do Sul. O Índice Geral de Cursos (IGC) do MEC/INEP no ano de 2009 apontou a UFRGS como uma das cinco instituições melhor avaliadas pelo desempenho no ensino de graduação e pós-graduação (UFRGS, 2010a). É a primeira em número de publicações e a segunda em produção científica, entre as instituições federais de ensino superior, considerando o número de professores (UFRGS, 2010b). A ampliação nos últimos três anos do leque de cursos de graduação presenciais de 52 para 67 indica que se trata de uma instituição em plena expansão<sup>1</sup>. Recentemente aprovou a criação de um Parque Tecnológico que deve ampliar ainda mais a sua importância no campo científico<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> A pós-graduação é amplamente desenvolvida e altamente conceituada perante outros órgãos. Na modalidade *stricto sensu* atualmente são 69 mestrados acadêmicos, 9 mestrados profissionalizantes e 64 doutorados. Sete programas de pós-graduação têm a nota máxima na avaliação da CAPES, e apenas 25 (31,6%) estão com notas 4 ou 3 na mesma avaliação (UFRGS, 2009b).

<sup>2</sup> Apesar disso, o projeto gerou polêmica na comunidade universitária em função da tramitação exclusivamente interna aos departamentos e unidades acadêmicas, que alijou os segmentos da discussão dos seus termos. A proposta prevê a ampliação das parcerias público-privadas para a realização de pesquisas na UFRGS, reforçando as Fundações de Apoio como responsáveis pela captação e gerenciamento dos recursos financeiros. Inicialmente a gestão do Parque Tecnológico não previa a representação de estudantes, servidores técnicos e professores nos seus órgãos colegiados. Após a realização de dois debates públicos, demandados nas manifestações ocorridas no início de março, seus idealizadores sinalizaram um possível recuo e abertura para a participação desses segmentos. A forma e o peso que teriam, no entanto, ainda não estão definidas, pois o Regimento do Parque segue tramitando no Conselho Universitário.

Investigar as transformações no mundo do trabalho docente e sua relação com a qualidade no ensino de graduação implica observar o fenômeno social e construir uma síntese explicativa a partir dessas duas óticas. Estudantes e professores são sujeitos implicados diretamente no processo em curso.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa que nos propusemos teve um caráter exploratório, não assumindo a pretensão de apresentar dados conclusivos acerca do tema em pauta. Ainda assim, por mais que tenhamos buscado restringir o universo de pesquisa a apenas um *lócus* – de modo a tornar possível a coleta de dados primários no tempo disponível –, dentro desse espaço buscamos alargar ao máximo a sua abrangência.

A comunidade universitária ultrapassa as 43 mil pessoas, entre estudantes, professores e servidores administrativos, nos diversos níveis e modalidades oferecidas pela UFRGS. Conforme dados obtidos no relatório de gestão do ano passado (UFRGS, 2009a), o corpo docente atualmente é composto por 2364 docentes, sendo 1940 do quadro permanente e 424 substitutos. O mesmo relatório indica a existência de pelo menos 24.375 alunos de graduação. Nossa pesquisa abrangerá justamente esses últimos: professores e estudantes presenciais de graduação.

Para cada um desses segmentos aplicamos um questionário diferente, com algumas questões em comum, mas buscando contemplar também a especificidade da investigação para cada grupo. Entre os professores, seguimos a coleta de dados da pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”, coordenada pela Professora Tania Steren dos Santos<sup>3</sup>. Já para os estudantes, elaboramos um questionário próprio, incorporando perguntas do formulário docente e acrescentando outras atinentes ao âmbito discente<sup>4</sup>.

Cumpre mencionar ainda que a coleta de dados junto aos docentes e discentes da UFRGS trouxe à tona a dificuldade em acessar dados que se supõem de domínio público. Realizamos uma verdadeira peregrinação em todas as Unidades Acadêmicas e em boa parte dos Departamentos da Universidade. Enviamos ofícios aos Diretores de Unidade solicitando autorização para depositar nossos

---

<sup>3</sup> ANEXO A

<sup>4</sup> APÊNDICE A

questionários nos escaninhos dos professores, contando com a colaboração de boa parte deles, mas com a má-vontade de outros. Foi recorrente o questionamento sobre a pesquisa ter sido aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, procedimento que é menos usual para as investigações da área de Ciências Humanas, embora aconselhável. No caso desta pesquisa, a participação dos respondentes foi voluntária, com garantia de anonimato, pois no questionário não consta nenhum dado de identificação pessoal.

A pesquisa sobre a profissão docente já havia sido iniciada no ano de 2009 com a aplicação de 38 questionários no segundo semestre daquele ano. Contudo, o restante dos questionários docentes, bem como todos os de alunos, foram aplicados no período de abril e maio de 2010. Coletamos formulários de 168 professores e 157 alunos. Professores de 55 departamentos constituíram nosso banco de dados. Estudantes dos cursos de Administração, Agronomia, Ciências Sociais, Enfermagem, Geologia e Letras também compõem esse quadro<sup>5</sup>.

Optamos pelos critérios de vinculação institucional para os professores e para os alunos a antigüidade<sup>6</sup>, visando atingir sujeitos que, em sua maioria, vivenciaram um período de tempo maior na Universidade, estando habilitados a expressar opiniões e descrever eventuais mudanças ocorridas nos cursos de graduação e na prática docente.

Na impossibilidade de garantir a aplicação de questionários para uma amostra representativa do universo de professores e estudantes da UFRGS, decidimos trabalhar com uma amostra intencional<sup>7</sup>. Procuramos uma diversificação amostral entre as áreas científicas, de maneira a inibir distorções nos resultados gerais da pesquisa. A abrangência e percentual de cada área nos bancos de dados podem ser conferidas nas tabelas abaixo.

---

<sup>5</sup> A referência utilizada para definição das áreas do conhecimento foi a classificação estabelecida pelo CNPq, que no caso da UFRGS apenas deixou de fora da amostra a chamada área “Multidisciplinar”, cujo único curso de graduação na UFRGS é o de Biotecnologia, iniciado em 2010. Excluímos da amostra esse e demais cursos criados a partir de 2007, tendo em vista o critério de tempo de permanência na UFRGS para participação dos alunos na pesquisa.

<sup>6</sup> A pesquisa se restringiu à professores com regime de trabalho de dedicação exclusiva – ou carga horária semanal de 40 horas – e à estudantes cursando o último ano antes da colação de grau.

<sup>7</sup> Também denominada “amostra por julgamento”, na qual são estabelecidos alguns critérios pelo pesquisador.

**TABELA 1 – Distribuição amostral por áreas do conhecimento (2009-2010)**

	Frequência	%
Ciências Exatas e da Terra	41	24,4
Ciências Biológicas	14	8,3
Engenharias	20	11,9
Ciências da Saúde	16	9,5
Ciências Agrárias	19	11,3
Ciências Sociais Aplicadas	19	11,3
Ciências Humanas	28	16,7
Linguística, Letras e Artes	11	6,5
<b>Total</b>	<b>168</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

**TABELA 2 – Distribuição amostral por áreas do conhecimento (2010)**

	Frequência	%
Ciências Exatas e da Terra	18	11,5
Ciências da Saúde	35	22,3
Ciências Agrárias	29	18,5
Ciências Sociais Aplicadas	42	26,8
Ciências Humanas	19	12,1
Linguística, Letras e Artes	14	8,9
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Como se pode observar, o banco de dados docente tem uma predominância da área “Ciências Exatas e da Terra”, enquanto “Linguística, Letras e Artes” está com uma pequena representação. No caso dos discentes, não conseguimos incluir na pesquisa os dados dos cursos vinculados às áreas de Ciências Biológicas e Engenharias. Como mencionado anteriormente, essas discrepâncias não nos parecem significativas para os propósitos do presente trabalho<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Para a tabulação dos dados utilizamos o software de análise quantitativa SPSS – Statistical Package for the Social Sciences.

### 3 UNIVERSIDADE NO CAPITALISMO DEPENDENTE

Florestan Fernandes (1975) elucida muito bem a perspectiva do olhar que o sociólogo deve ter sobre as instituições sociais. Investigar os fundamentos da Universidade brasileira implica observar atentamente o cenário em que se colocam as transformações ocorridas na vida em sociedade nos diferentes níveis e âmbitos e em que medida elas interferem ou sofrem interferências do meio universitário. Ele nos diz:

O conhecimento de senso comum e o pensamento abstrato, voluntarista ou não, tendem a focalizar as instituições-chaves como se seu rendimento constituísse uma função exclusiva de sua organização interna, da qualidade do pessoal (ou de sua motivação) e da adequação das relações entre meios e fins. Em suma, bastaria uma “boa organização” e uma “boa direção”, para ter-se um “bom rendimento” ou um “rendimento ótimo”. A instituição retiraria de si própria as forças de seus dinamismos e do seu crescimento, como se fosse auto-suficiente e se se determinasse por si mesma.

O sociólogo adota essa perspectiva explicativa, mas apenas em parte. Para ele, a instituição é uma sociedade em miniatura. Possui uma estrutura, pessoal e cultura próprios; e conta com padrões organizatórios específicos, que regulam sua capacidade de atender aos fins e às necessidades sociais que dão sentido à sua existência, continuidade e transformação. Graças a essas peculiaridades, a instituição tem seus ritmos próprios e, em certos limites, pode-se impor aos condicionamentos e à evolução do meio societário inclusivo (FERNANDES, 1975, p.92).

Mais adiante falaremos sobre nossa convicção da centralidade do trabalho na produção da vida e em que medida as relações econômicas hegemônicas instigam transformações no seio da Universidade. Por ora, cumpre ressaltar que fazemos essa opção para evitar a fetichização da chamada “Academia” com um ente que se coloca acima ou neutro em relação ao antagonismo entre capital e trabalho. Conforme Bourdieu,

Em outras palavras, é preciso escapar à alternativa da “ciência pura”, totalmente livre de qualquer necessidade social, e da “ciência escrava”, sujeita a todas as demandas político-econômicas. O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 2004, p.21)

Como vimos, as especificidades dos campos relacionam-se dialeticamente com as lógicas societárias mais amplas. Em se tratando de um país que não está no centro do sistema econômico, cabe compreender como se

constituem as relações de classe na esfera nacional e a relação das classes dominantes com os países hegemônicos. Em suma, é necessário avaliar o desenvolvimento universitário à luz do desenvolvimento nacional e sua inserção no plano internacional. Veremos então que uma das características peculiares do processo histórico do Brasil foi a constância de transformações sociais operadas por cima, à revelia dos “de baixo”, e que não lograram os êxitos que processos de ruptura social radical promoveram em outros países. Isso se deve, em boa parte, à condição de dependência em relação aos países hegemônicos, que ajudou a configurar um tipo peculiar de capitalismo no Brasil.

A dependência significou a transplantação de instituições e padrões culturais que, em sua maioria, não estavam de acordo com as necessidades sociais de cada época. Dessa forma, quando aplicados em terras tupiniquins, tais modelos sofreram uma deterioração de suas potencialidades originais (FERNANDES, 1975, p.93). Em lugar da Universidade portuguesa da época colonial, vimos surgir as “faculdades” ou “escolas superiores”; em lugar da produção original de conhecimentos, a reprodução acrítica de saberes produzidos na metrópole; em lugar da formação de profissionais criativos para ajudar na solução de problemas sociais, a capacitação técnica mínima para letrados assumirem funções na burocracia estatal ou nas profissões liberais. Mas mesmo o modelo português já era arcaico em relação ao restante do padrão europeu de Universidade. Em suma, importamos um modelo já obsoleto, com perdas estrutural-funcionais na sua implementação que o empobreceram ainda mais, causando uma senilização institucional precoce que constituiu o padrão brasileiro de escola superior, conforme sustenta Florestan Fernandes (1975).

Atualmente observa-se uma neo-senilização institucional, a partir da adesão aos modelos externos propagados pelos países e blocos imperialistas. O padrão de Universidade estimulado e receitado pelo Banco Mundial na década passada, também chamado de modelo “anglo-saxônico”, trouxe forte repercussão nas reformas universitárias promovidas por diversos países. Alguns de seus princípios foram reinterpretados para atender aos interesses europeus na disputa inter-blocos, dando origem às diretrizes que ficaram conhecidas como “Processo de Bolonha”. Em comum, ambos trazem a concepção da educação como um serviço público não-estatal, o que significa diversificar receitas e abrir as portas das Universidades para a iniciativa privada. Além disso, propõem a uniformização de

currículos e modos de organização do cotidiano da produção científica<sup>9</sup>.

#### 4 CRISE DO CAPITAL E RECEITUÁRIO NEOLIBERAL

A idéia de projeto político nacional autônomo – e conseqüentemente da universidade pública – em voga durante o século XX estava voltada para a promoção do desenvolvimento econômico dos países como pressuposto para o desenvolvimento das demais instâncias da sociedade. Contudo, nos últimos vinte anos, a partir do reordenamento neoliberal do modo de produção vigente como resposta à crise econômica aberta nos anos setenta, na nova etapa do processo de mundialização do capital chamada genericamente de “globalização”, lançou-se um ataque devastador à idéia de projeto nacional autônomo. Produziu-se uma inversão no papel do ensino público que subsumiu a escola aos desígnios do mercado, passando a concepção produtivista a moldar todo o ensino por meio da pedagogia tecnicista – um belo “casamento” entre positivistas e os novos liberais.

No hemisfério sul, o atraso relativo com que as mudanças experimentadas inicialmente nos países centrais se assentam nas nações dependentes causa uma adaptação desordenada, que demanda influências e estímulos externos para essas nações se adequarem aos interesses do desenvolvimento dependente. Sem essa intervenção direta, recursos que deveriam ser mobilizados para alavancar o progresso sob a lógica capitalista acabam se tornando entraves ao desenvolvimento. Sob esse prisma compreende-se a ingerência intensa dos organismos internacionais (Banco Mundial, USAID, BIRD, OMC e outros), com orientação predominantemente estadunidense, nas diretrizes para a educação nos países do chamado terceiro mundo, como o Brasil.

Em nosso país, a consolidação do modelo estatal neoliberal ocorreu com a Reforma do Estado de 1995, posta em prática pelo Ministério de Administração e

---

<sup>9</sup> A consolidação da União Européia enquanto bloco econômico passou pela uniformização dos modos de organização da vida social nos diversos países do bloco. No ensino superior, igualmente se conformou através da busca de competitividade e da retomada de centralidade no cenário internacional sobretudo face aos Estados Unidos, conforme sustentam Lima, Azevedo e Catani (2008). Essa meta também é expressa abertamente na Declaração de Bolonha (1999): “Em especial, deve-se ter em conta o objetivo de elevar a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. **A vitalidade e a eficiência de qualquer civilização podem ser medidas através da atração que sua cultura tem por outros países.** Teremos que garantir que o Sistema Europeu do Ensino Superior adquira um tal grau de atração que seja semelhante às nossas extraordinárias tradições culturais e científicas” [grifo próprio].



Reforma do Estado (MARE). A partir dela, definiram-se as diretrizes gerais para a condução e o gerenciamento da máquina pública, bem como as orientações para as reformas setoriais subseqüentes. A educação é abordada no Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE), com uma alteração enfática da sua relação com o Poder Público. Em consonância com as proposições emanadas da Organização Mundial do Comércio (OMC), no documento a educação passa a ser tratada como um serviço não exclusivo do Estado. Essa diretriz entra em contradição explícita com o estabelecido pela Constituição Federal de 1988, que assegura o caráter público, gratuito e universal da educação como um dever estatal.

## **5 O TRABALHO DOCENTE E AS CONTRA-REFORMAS**

Ao importarmos novos padrões de produção e de avaliação do saber, importamos também novos padrões de organização da personalidade do sábio. É funesto que não se atente para esta verdade elementar. Nenhum país poderá possuir ciência e tecnologia moderna, por exemplo, sem formar antes cientistas e técnicos. Mas, doutro lado, como ter cientistas e técnicos sem lhes oferecer condições apropriadas de labor intelectual? (FERNANDES, 1975, p.28)

Poderíamos nos perguntar o porquê de abordar questões relacionadas ao trabalho e não somente em relação aos problemas que podemos encontrar no ensino. Entretanto, assumimos a perspectiva do trabalho como constituinte da vida em sociedade. É na relação do homem com a natureza, mediada pela atividade criadora que chamamos de trabalho, que se constroem os objetos destinados a suprir as nossas necessidades. Mas nessa interação, ao passo que transforma a natureza o homem também transforma a si mesmo, subjetivando as relações sociais que estabelece com os seus iguais para produzir. O enfoque no trabalho é para nós, pois, mais que uma opção epistemológica, um princípio ontológico. Dessa forma, antes de retornar aos impactos que tais condições de produção científica trazem ao ensino, cumpre debruçarmo-nos sobre a atividade laboral.

Partimos da concepção de que as relações de primeira ordem que o homem já estabeleceu com a natureza num passado remoto passaram a ser mediadas por instrumentos externos a ele e que, mesmo estes tendo sido obras do próprio homem, se voltam contra ele na forma de dominação e alienação. Eis por que nos propusemos a estudar alguns dos aspectos das mediações de segunda

ordem<sup>10</sup> que se apresentam ao trabalho na contemporaneidade, em especial para os professores universitários. Ao mencionarmos as exigências de produtividade, estamos falando, portanto, de instrumentos externos que se voltam contra os trabalhadores, pois aumentam ainda mais a sua alienação no trabalho.

Não se trata, entretanto, de um fato social novo, mas de uma condição social que vem se metamorfoseando ao longo da história. Contudo, as transformações não ocorrem sem contradições e conflitos, pois o homem sente necessidade de se reencontrar na sua totalidade de ser genérico e por vezes a canaliza em ações políticas contestadoras da ordem. O agir coletivo de docentes e estudantes, aliado ao processo de reformas promovido pelo governo João Goulart, abriu um horizonte importante de mudanças na estrutura universitária brasileira, estancado abruptamente pelo golpe militar de 1964. Mas a modernização conservadora promovida pelos governos ditatoriais que, entre várias conseqüências de suas políticas, causou a deterioração das condições de trabalho docente, igualmente teve oposição. No período final do regime autoritário, uma greve de forte repercussão nacional possibilita aos professores a conquista do almejado plano de carreira<sup>11</sup>. Todavia, mesmo as garantias que lograram os docentes nesse momento e outras que se consolidaram à *posteriori*, foram postas em xeque na década de 90.

Com a ofensiva neoliberal e o desdobramento de políticas alicerçadas predominantemente na ótica avaliativa, temos um possível avanço em direção à precarização do trabalho docente, na medida em que há uma sobrecarga de tarefas sobre o professor sem a contrapartida estatal no sentido de promover a necessária melhoria estrutural das condições de trabalho. A Gratificação por Estímulo à Docência (GED), criada pela Lei nº 9.678/98, é um exemplo disso. Inspirada nos manuais de reengenharia e da “qualidade total”, tal medida é responsável pela introdução de uma avaliação acerca do trabalho docente de caráter produtivista,

---

<sup>10</sup> “É um sistema de mediações claramente identificável, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais – das relações de gênero familiares à produção material, incluindo até mesmo a criação das obras de arte – ao imperialismo absoluto da expansão do capital, ou seja, da sua própria expansão e reprodução como um sistema de metabolismo social de mediação” (MÉSZÁROS, 1995, p.117, tradução livre).

<sup>11</sup> “A conquista da carreira para o magistério em 1981, após uma extensa greve realizada por 35 mil docentes, fora dos marcos legais vigentes que impediam greves no setor público, foi um marco importante na luta pela carreira nacional. Garantiu uma nova tabela de vencimentos para os docentes das IFES autárquicas, promoveu a incorporação dos professores colaboradores contratados até 1979 em seus quadros efetivos e, principalmente, foi o início de um longo processo – permeado de reivindicações e conquistas – que levou à aprovação, em 1987, do PUCRCE – Plano Único de Classificação e Retribuições de Cargos e Salários, acabando com as diferenças ainda existentes entre os docentes das IFES fundacionais e das IFES autárquicas” (LEHER; LOPES, 2008, p.77).

condicionando a remuneração dos professores à sua produtividade individual (LEHER; LOPES, 2008, p.83). Fundamentada na implantação de gratificações diferenciadas e compensatórias de acordo com os parâmetros definidos (atividades, regime de trabalho, categoria e titulação), ela também abre a possibilidade do estabelecimento de contratos individuais dos professores com empresas privadas, engendrando um processo de transformação da atividade acadêmica intelectualmente criadora em “produção” acadêmica, pressionando uma parcela substantiva dos docentes a converterem-se em “empreendedores” de si mesmos<sup>12</sup>.

A GED terminou por estimular, conforme asseguram Catani e Oliveira (1999), mudanças no comportamento docente e na natureza do trabalho acadêmico de acordo com as políticas e com a lógica da reforma da educação superior, redundando no incentivo à cultura do desempenho, bem ao gosto dos interesses da reprodução do capital. A lógica que permeia a GED é, portanto, a da meritocracia e do produtivismo, uma vez que associa os resultados de uma avaliação por desempenho docente a recursos financeiros. Essa peculiaridade expressa pela GED em termos de uma política que é, simultaneamente, salarial e avaliativa vincula-se diretamente ao processo de precarização do trabalho docente aprofundado pela lógica educacional neoliberal. Esta traduz a opção governamental para combater a carência de docentes nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), qual seja, a sobrecarga dos professores efetivos que permite ao Estado a manutenção dos baixos investimentos em educação, escusando-o da abertura de concursos públicos, de conceder reajustes salariais reais e de arcar com aumentos nos gastos com a previdência.

A reestruturação do trabalho docente teve continuidade via política de avaliação no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, sendo o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para o trabalho docente um exemplo disso. O viés regulatório e produtivista propugnado pelo sistema é evidenciado através da implantação de três modalidades de avaliação da educação superior: a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (AVALIES), Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) e o Exame Nacional de Desempenho dos estudantes (ENADE),

---

<sup>12</sup> Segundo dados do MEC/Inep/Deaes de 2005, no Brasil o índice de docentes universitários em regime de Dedicção Exclusiva é de apenas 16,9%. Além disso, 18,6% trabalham em “Tempo Integral” e 20,4% em “Tempo Parcial” (o que significa a possibilidade de possuir mais de uma vinculação de trabalho). Por outro lado, o índice de docentes “Horistas” é de 44,1%. (RISTOFF: SEVEGNANI, 2006, p.32)

versão aprofundada do Provão, pois se configura como um componente curricular obrigatório. Adicionalmente, temos o fato de que o SINAES se baliza pelo estabelecimento de metas e indicadores com o objetivo de reduzir os custos no setor. Além disso, os resultados obtidos através do SINAES visam estabelecer um modelo de classificação das Instituições de Ensino Superior. Dessa forma, conforma-se um *ranking* das referidas Instituições, bem como dos alunos e cursos, o que resulta em procedimentos de premiação e punição com vistas à intensificação do controle sobre a produção científica e tecnológica das IFES.

Na verdade, a GED e o SINAES representam a consubstanciação de uma política mais ampla para a educação que tem por base a realocação desta e a instituição de princípios “modernizantes” no sistema de ensino, com a incorporação de noções como flexibilização, eficiência, diversificação, especialização, parceria, desempenho, adaptabilidade e competitividade. Portanto, é provável que a instituição destas, junto a outras medidas, acabe por alterar a natureza do trabalho docente resultando em níveis mais intensos de exploração, de sobrecarga, de desgaste físico e psíquico e de arrocho salarial. Além disso, que implique um rebaixamento qualitativo das condições de ensino, pesquisa e extensão, progressivamente submetidas à lógica privada.

## 6 ORGANISMOS DE FOMENTO E CONTROLE

O que há de irremediável e sociopaticamente mau nos atuais critérios de rateio social dos recursos destinados à serviços fundamentais para a nação, como um todo, é que eles atendem a interesses particularistas. Permitem atender a esses serviços nos limites do que é necessário para o funcionamento e o crescimento de uma economia capitalista dependente, ou seja, nos limites que as “classes possuidoras” aceitam ou entendem como conveniente. (FERNANDES, 1975, p.85)

Ainda que pareça obsoleta em função da data em que foi escrita, a epígrafe deste capítulo elucida um momento histórico que sob outras formas perdura na atualidade como um “museu de grandes novidades”. Em relação ao projeto universitário, tratava-se de manter o desenvolvimento sob o controle das classes dirigentes<sup>13</sup>. Segundo Leher e Lopes (2008) é nesse contexto que as agências de

---

<sup>13</sup> “O problema concreto que a ditadura tinha em suas mãos era desenvolver uma universidade com certa capacidade de desenvolver pesquisa (o que requereria constituir um sistema de pós-graduação) e, ao mesmo tempo, impedir que a pesquisa se voltasse contra a ditadura, uma possibilidade real, considerando o alcance e a profundidade dos estudos críticos à teoria da modernização e ao desenvolvimentismo” (LEHER; LOPES, 2008, p.81).

financiamento se convertem “nos *loci* que definiriam o que seria dado a pensar por meio de editais”. Toda a expansão da pesquisa e do sistema de pós-graduação estaria marcada pela política científica do regime militar, que promoveu grupos e linhas de investigação mais alinhados aos interesses governamentais. Para os mesmos autores, os resquícios dessa orientação são sentidos até hoje, ainda que a lealdade ao modelo da modernização conservadora tenha sido substituída por um empreendedorismo mais pragmático e utilitarista.

Atualmente, o entrelaçamento das políticas de CNPq, CAPES<sup>14</sup> e a ferramenta do Lattes<sup>15</sup> como uma das que pode fornecer dados objetivos que orientem a concessão de bolsas e financiamento para pesquisas, significou também uma introdução de métodos de mensuração mais próximos do fazer científico ligado às ciências exatas do que ao das humanas. A constituição de grupos de pesquisa (que deveria servir para a produção coletiva e compartilhada) inscrita na lógica da competitividade promovida pela CAPES produz e reproduz continuamente relações de poder desiguais entre os trabalhadores de pesquisa.

Bertonha (2009) afirma que foram introduzidos até mesmo métodos comuns nas exatas como o de citar todos os membros de sua equipe quando de uma publicação, o que permite a estudantes e professores ter dezenas ou centenas de artigos publicados. Essa tradição é antiga nas chamadas ciências “duras”, mas ganhou adesão nas humanas muito mais em função da sua praticidade em relação às novas exigências de produtividade do que por uma aceitação dos seus

---

<sup>14</sup> Chamado inicialmente de Conselho Nacional de Pesquisas, é criado em 15 de janeiro de 1951 o CNPq, cuja trajetória foi fortemente marcada por momentos de reação e outros de consonância com os interesses do Estado brasileiro na área de ciência e tecnologia. Vivendo períodos de reduções orçamentárias drásticas para depois ressurgir com força no cenário nacional sob o nome de Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o CNPq chegou a ocupar a posição central do sistema nacional de ciência e tecnologia para, após a criação do Ministério de Ciência e Tecnologia em 1985, retomar o seu papel tradicional enquanto agência de fomento à pesquisa e formadora de recursos humanos (LOPES *apud* LIMA, 2008). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), também criada em 1951, com estes mesmos objetivos, visa a consolidação e expansão da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), assim como promover a produção e divulgação do conhecimento científico e a cooperação internacional.

<sup>15</sup> Césare Mansueto Giulio Lattes, um dos maiores cientistas brasileiros, teve seu sobrenome dado à plataforma de dados sobre pesquisadores mais abrangente na América Latina. Em agosto de 1999, o CNPq lançou e padronizou o Currículo Lattes como sendo o formulário de currículo a ser utilizado no âmbito do Ministério da Ciência e Tecnologia e CNPq. Ela surge a partir de diversas experiências do CNPq na integração entre bases de dados de currículos de pesquisadores brasileiros e hoje já foi exportada inclusive a países como Colômbia, Equador, Chile, Perú, Argentina, além de Portugal, Moçambique e outros que se encontram em processo de implantação. Atualmente o Currículo Lattes é utilizado pela maior parte das universidades brasileiras, fundações de amparo à pesquisa e outras instituições congêneres como instrumento para a avaliação de pesquisadores, professores e alunos (PLATAFORMA LATTES, 2009).

pressupostos (BIANCHETTI, 2006).

No aspecto da produção de conhecimento, emerge uma alteração da natureza das publicações que, se por um lado aumentam em quantidade, por outro têm qualidade, inovação e relevância questionáveis, sobre as quais caberia um estudo apropriado<sup>16</sup>. A adoção predominante do modelo estadunidense, baseado no volume de citações como sinônimo de relevância, relega a um segundo plano a qualidade dos trabalhos e sua utilidade social, cuja medida não é quantificável através dos atuais recursos de avaliação.

Para Roberto Leher e Alessandra Lopes (2008), as “mudanças nas condições contratuais do trabalho foram acompanhadas de movimentos de expropriação do saber docente e de subordinação do que é dado a pensar às agências externas às instituições educacionais”. E para compreender um pouco mais o que sinteticamente expusemos, optamos por direcionar o nosso olhar para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição que parece mais influenciar os rumos atuais no ensino superior.

## 6.1 PÓS-GRADUAÇÃO E CAPES

Em descompasso com o grau de qualidade mediano existente nos diversos níveis da Educação no Brasil, a Pós-Graduação vem alcançando notoriedade crescente no campo acadêmico internacional, ocupando desde 2006 a 15ª posição no ranking mundial de publicações e a liderança entre os países da América Latina. Esse fenômeno tem, inegavelmente, grande influência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através de suas políticas para a Pesquisa no país. Traz no seu bojo, contudo, uma série de conseqüências negativas que vêm sendo apontadas por diversos autores (BIANCHETTI, 2006; SGUISSARDI, 2008; VERHINE, 2008; BERTONHA, 2009). Talvez a maior controvérsia seja justamente a da agência constituir-se ao mesmo

---

<sup>16</sup> Alguns autores afirmam que no meio no qual estamos inseridos é prática comum a de “requestrar” artigos, alterando alguns pontos, mas não trazendo aspectos novos e substanciais em relação ao anterior (BIANCHETTI, 2006). Kuenzer & Moraes (*apud* SGUISSARDI, 2008, p.144) também fazem menção nesse sentido: “às exigências relativas à produção acadêmica geraram o seu contrário: um verdadeiro surto produtivista em que o que conta é publicar, **não importa qual versão requestrada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo**. A quantidade instituiu-se em meta. Deste modo, formas legítimas de produção, como co-autorias e organizações de coletâneas – em inúmeros casos produtos de sólidas pesquisas integradas -, banalizaram-se no âmbito de algumas áreas de conhecimento, entre elas a Educação” [grifos próprios].

tempo como avaliadora e fomentadora da pós-graduação, caso único em comparação com órgãos similares em outros países. Segundo esses estudos, estaria ocorrendo uma substituição da relativa *autonomia* dos programas para uma crescente *heteronomia*.

Uma rápida retrospectiva histórica da CAPES ajuda-nos a compreender o seu hibridismo. Ela surge em julho de 1951, inicialmente como “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior”, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país” (BRASIL, 1951). No contexto do desenvolvimentismo do segundo governo Vargas, a instituição teve seus primeiros anos marcados pelo desejo de construir uma nação desenvolvida. Em 1981 a CAPES passa a ser reconhecida como o órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e passa a coordenar e avaliar os programas de pós-graduação no país, o que fortalece o seu papel.

O rígido processo de avaliação e acompanhamento deste órgão significou uma ingerência direta na formulação e resultado dos programas de Pós-Graduação no país. Segundo dados obtidos da CAPES, o número de mestres e doutores de 1996 a 2003 praticamente triplicou, ainda que sem um aumento de recursos financeiros para as instituições de pesquisa<sup>17</sup>. A especificidade desses dados não é só o aumento substancial de titulados, mas a metamorfose pela qual vem passando a pós-graduação brasileira que nas ciências humanas refletiu numa mudança do caráter mais voltado à formação de pesquisadores que de professores (BIANCHETTI, 2006).

Conforme o mesmo autor, o condicionamento do fomento ao resultado de avaliações fortalece ainda mais essa instituição e instiga novos elementos no cotidiano acadêmico,

---

<sup>17</sup> “A significativa expansão da pós-graduação – número de programas, montante de matrículas e de titulados, volume de produção intelectual e técnica – tem se dado em flagrante descompasso – até em sentido oposto – com os decrescentes índices anuais de financiamento às instituições públicas (IFES, IEES) e à própria CAPES, esses tendo se traduzido em deterioração das condições de trabalho e produção, em redução real do poder aquisitivo dos salários, em redução (proporcional) do número e valor das bolsas, e em redução gradativa dos tempos médios de titulação, em especial no mestrado. No V PNPG-2004 (p.41) lê-se que, para um aumento de 73% nas matrículas e de 205% no número de titulados, somados mestrado e doutorado, no período de 1995-2003, o crescimento do orçamento da CAPES foi de apenas 30% e o das despesas com bolsas, de apenas 25%. As despesas com bolsas no período decresceram 42% se consideradas as matrículas e 67% se considerado o total de titulados” (SGUISSARDI, 2008, p.140).

[...] passam a ser inseridas outras variáveis de impacto e resultado diversos, como é o caso do poder, do controle e, principalmente, a recompensa ou a punição quando determinados resultados são alcançados ou deixam a desejar. Paralelamente a isto, Coordenadores de Programas, professores e pós-graduandos são forçados a se preocupar com índices, com *ranks* e, principalmente, a lidar com situações que evidenciam rivalidades, disputas ao invés de processos de construção coletivos, solidários (BIANCHETTI, 2006, p.2).

A relativamente recente alteração nas condições de trabalho docente universitário, aliada aos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES traz reflexos contraditórios sobre o ensino superior<sup>18</sup>. Os critérios servem como base para as notas dos programas de pós-graduação das universidades, que recebem recursos de acordo com sua posição no ranking de cada programa. Com isso, se estabelece um regime de competitividade entre as universidades e os atores sociais envolvidos com as atividades universitárias nessa esfera.

O condicionamento do recebimento de verbas à “excelência acadêmica” faz com que sejam adotados programas de metas por várias Instituições de Ensino Superior, em vários aspectos similares aos programas de qualidade-total surgidos a partir da ascensão do chamado *toyotismo* na esfera produtiva do mundo do trabalho. Exige-se dos professores uma polivalência permanente de atividades, que envolvem múltiplas orientações de trabalhos científicos (tanto em nível de pós-graduação como na graduação), produção de publicações, participação em órgãos colegiados ou direção de departamentos, constituição de grupos de pesquisa, além das atividades de ensino e extensão, às quais supostamente deveriam se dedicar.

Um dos aspectos que tem sido mencionado em estudos recentes é o do aumento dos encargos administrativos para os docentes universitários. Analisar a natureza específica de mais essa responsabilidade para os professores não era o nosso enfoque. Contudo, as recorrentes menções ao tema pelos docentes da UFRGS nas respostas não-induzidas chama atenção. Cerca de 12% dos entrevistados disseram que a razão para os professores darem menos atenção ao ensino de graduação não eram as publicações, mas sim o excesso de incumbências burocráticas ou administrativas. O mesmo ocorreu na questão em que eram convidados a listar as principais mudanças no trabalho dos docentes do ensino

---

<sup>18</sup> Os critérios para avaliação dos programas encontram-se no portal da Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br>.



superior. Cerca de 23% mencionaram o aumento de atividades burocráticas ou vinculadas com a administração da Universidade. Ainda, cerca de 7% mencionaram estar insatisfeitos com sua produção científica porque consideram que o excesso de atividades administrativas não os possibilita publicar mais.

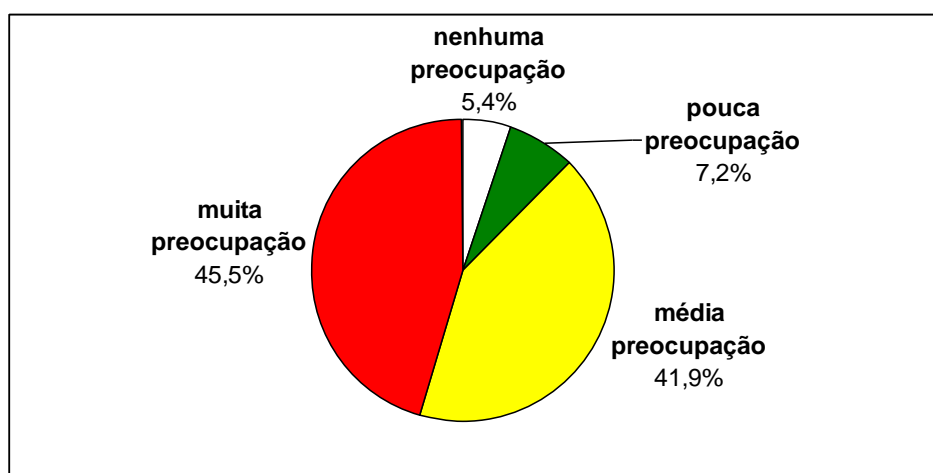
Contudo, podemos observar na tabela 3 que apenas 25,1% dos entrevistados responderam estarem “insatisfeitos” com a própria produtividade científica. A maioria diz estar “satisfeita” ou “muito satisfeita” com a sua atual produção científica.

**TABELA 3 – Satisfação com a própria produtividade científica (2009-2010)**

	Frequência	%
Muito Satisfeito	22	13,2
Satisfeito	69	41,3
Nem Satisfeito, Nem Insatisfeito	29	17,4
Insatisfeito	42	25,1
Muito Insatisfeito	5	3,0
<b>Total</b>	<b>167</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

Não só a satisfação, mas também a preocupação com a própria produtividade científica é considerável, conforme apresentaremos na figura 1. Essa preocupação é “média” ou “muita” para 87,4% dos docentes, enquanto apenas 12,6% disseram ter “nenhuma” ou “pouca” preocupação.



**FIGURA 1 – Preocupação em relação à produtividade científica (2009-2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

Na tabela 4 pode-se verificar como estão os índices por área do conhecimento. As áreas que apresentam maior preocupação são as Ciências Agrárias, Ciências Humanas, Engenharias e Ciências Sociais Aplicadas. No campo das Ciências Biológicas percebe-se uma menor preocupação, assim como em Linguística, Letras e Artes.

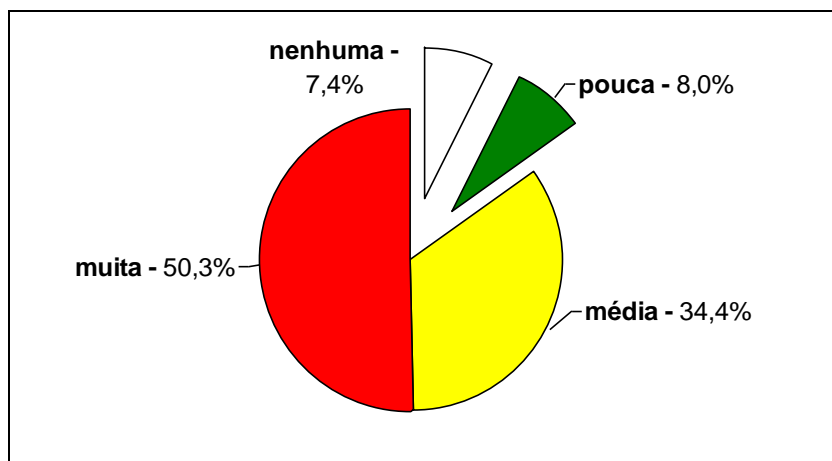
**TABELA 4 – Preocupação em relação à produtividade científica nas áreas do conhecimento (2009-2010)**

(GRANDE ÁREA CNPq)		PREOCUPAÇÃO		Total
		Nenhuma ou pouca	Média ou muita	
Ciências Exatas e da Terra	Freq.	7	34	41
	%	17,1	82,9	100,0
Ciências Biológicas	Freq.	3	11	14
	%	21,4	78,6	100,0
Engenharias	Freq.	2	18	20
	%	10,0	90,0	100,0
Ciências da Saúde	Freq.	3	13	16
	%	18,8	81,2	100,0
Ciências Agrárias	Freq.	-	18	18
	%	-	100,0	100,0
Ciências Sociais Aplicadas	Freq.	2	17	19
	%	10,5	89,5	100,0
Ciências Humanas	Freq.	2	26	28
	%	7,1	92,9	100,0
Linguística, Letras e Artes	Freq.	2	9	11
	%	18,2	81,8	100,0
<b>Total</b>	<b>Freq.</b>	<b>21</b>	<b>146</b>	<b>167</b>
	<b>%</b>	<b>12,6</b>	<b>87,4</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

A importância crescente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e das demais Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras nos *rankings* mundiais da pesquisa científica corroboram os indicadores coletados. Todavia, as possíveis conseqüências para aqueles que não se enquadrarem no novo perfil de trabalhador docente não parecem promissoras. O risco de exclusão dos programas de pós-graduação; a possibilidade de tornarem-se periféricos nos espaços de decisão da universidade; a percepção institucional de que são elementos negativos (entraves) para o desempenho dos cursos e outros mecanismos de pressão têm se intensificado sobre os docentes para ampliar sua produtividade. Essa ocorrência não lhes tem passado despercebida, como se pode observar na figura 2. É substantivo o percentual (84,7%) de professores que sentem “média” ou “muita” pressão para

ampliar o número de publicações.



**FIGURA 2 – Percepção de pressão da comunidade acadêmica para ampliar o número de publicações (2009-2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

**.TABELA 5 – Percepção de pressão da comunidade acadêmica para ampliar o número de publicações nas áreas do conhecimento (2009-2010)**

GRANDE ÁREA (CNPq)		PRESSÃO		Total
		Nenhuma ou pouca	Média ou muita	
Ciências Exatas e da Terra	Freq.	7	32	39
	%	18,0	82,0	100,0
Ciências Biológicas	Freq.	1	13	14
	%	7,1	92,9	100,0
Engenharias	Freq.	4	16	20
	%	20,0	80,0	100,0
Ciências da Saúde	Freq.	3	13	16
	%	18,8	81,2	100,0
Ciências Agrárias	Freq.	3	15	18
	%	16,7	83,3	100,0
Ciências Sociais Aplicadas	Freq.	2	16	18
	%	11,2	88,8	100,0
Ciências Humanas	Freq.	3	24	27
	%	11,1	88,9	100,0
Linguística, Letras e Artes	Freq.	2	9	11
	%	18,2	81,8	100,0
<b>Total</b>	<b>Freq.</b>	<b>25</b>	<b>138</b>	<b>163</b>
	<b>%</b>	<b>15,3</b>	<b>84,7</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

Na tabela 5 é possível observar como se dá a distribuição por áreas do conhecimento. A área na qual os professores sentem maior pressão é a das

Ciências Biológicas, justamente aquela que apresentou menor percentagens entre os que afirmaram estar preocupados com a sua produção científica. Também pode-se observar que a área que os professores sentem menor pressão é uma das que teve porcentagem mais elevada: Engenharias.

Estes dados indicam, talvez, que quanto maior a preocupação dos próprios cientistas com a sua produtividade, menor é a pressão externa dos seus pares e vice-versa, pois, possivelmente maior preocupação se concretize em maior número de publicações. A confirmação destas hipóteses exigiria testes estatísticos adicionais, a serem desenvolvidos em pesquisa posterior.

Em suma, no contexto das políticas avaliativas e das diretrizes para produção científica – estabelecidas pelos órgãos fomentadores e implementados pelas IES -, temos docentes na UFRGS que se apresentam satisfeitos com a sua produtividade. Todavia, essa satisfação está acompanhada de altos índices de preocupação pessoal em relação ao desempenho e pressão da comunidade acadêmica para intensificar a produção científica através de publicações.

## **7 DESGASTES NO TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA**

A intensificação do trabalho docente pode ser medida de duas maneiras. A primeira seria avaliar o tempo de trabalho formal destinado às atividades laborativas. A segunda é freqüentemente tangenciada pelos analistas da flexibilização de jornadas de trabalho: o tempo fora do ambiente de trabalho, o chamado “tempo livre”. Numa época em que a lógica do capital invade a vida humana em todas as suas esferas, ultrapassando os limites do econômico, o tempo fora do trabalho nunca é verdadeiramente livre. Ora é canalizado para o consumo fetichizado, ora para capacitação pessoal para melhor atender às necessidades do mercado ou mesmo para a produção em si.

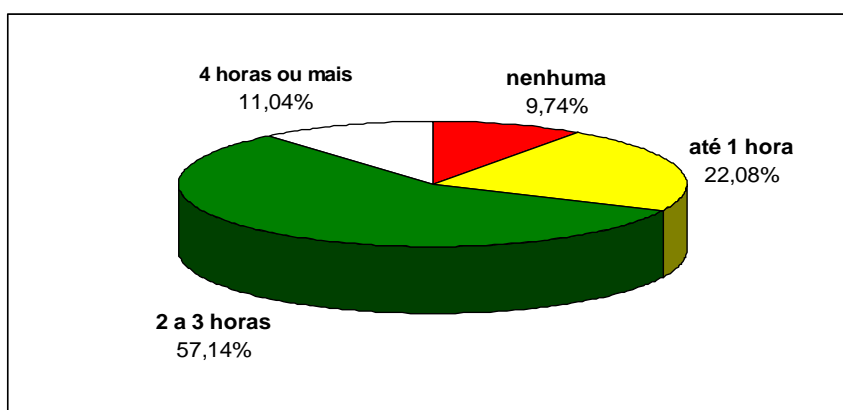
Se essas canalizações somente podem ser desconstituídas numa sociedade livre dos imperativos capitalistas, o aumento do tempo disponível fora do trabalho é uma condição *sine qua non* para uma transcendência positiva da sociabilidade do capital. Segundo Marx na obra *O Capital* (1974), as conexões entre trabalho e tempo livre podem ser sintetizadas de maneira a ligar o reino da necessidade com o da liberdade:

De fato, o reino da liberdade começa onde o trabalho deixa de ser determinado por necessidade e por utilidade exteriormente imposta; por natureza, situa-se além da esfera da produção material propriamente dita. O selvagem tem de lutar com a natureza para satisfazer as necessidades, para manter e reproduzir a vida, e o mesmo tem de fazer o civilizado, sejam quais forem a forma de sociedade e o modo de produção. Acresce, desenvolvendo-se, o reino do imprescindível. É que aumentam as necessidades, mas, ao mesmo tempo, ampliam-se as forças produtivas para satisfazê-las. A liberdade nesse domínio só pode consistir nisto: o homem social, os produtores associados regulam racionalmente o intercâmbio material com a natureza, controlam-no coletivamente, sem deixar que ele seja a força cega que os domina; efetuam-no com o menor dispêndio de energias e nas condições mais adequadas e mais condignas com a natureza humana. Mas esse esforço situar-se-á sempre no reino da necessidade. Além dele começa o desenvolvimento das forças humanas como um fim em si mesmo, o reino genuíno da liberdade, o qual só pode florescer tendo por base o reino da necessidade. E a condição fundamental desse desenvolvimento humano é a redução da jornada de trabalho. (MARX, 1974, p.942)

O tempo de lazer disponível é, portanto, um bom indicador sobre qualidade de vida. Imediata e diretamente ele contribui para a prevenção de doenças e lesões ligadas ao trabalho. Mas também do ponto de vista da subjetividade possui uma relevância primordial. Além da realização pessoal no ambiente laboral, o tempo livre fora deste é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Todavia, a percepção majoritária (55,4%) entre os docentes da UFRGS é que seu tempo de lazer durante as férias *diminuiu*. Há uma parcela importante (36,1%) que considera que seu tempo de lazer *não mudou*, e uma minoria (8,4%) que acredita que este *aumentou* nos últimos anos. Ressalta-se ainda que se a percepção sobre um tempo de lazer nas férias diminuindo é majoritária, em algumas áreas esse índice é ainda maior. Na área de Lingüística, Letras e Artes quase três quartos dos entrevistados (72,7%) afirmam que seu tempo de lazer nas férias *diminuiu*. Nas Ciências Humanas os números são ainda mais enfáticos. Nenhum dos entrevistados afirma que seu tempo de lazer tenha *aumentado*, ao passo que 78,6%, nessa área, dizem ter tido sua disponibilidade para lazer *diminuída*. Esses dados podem enfatizar ainda mais a percepção de alguns pesquisadores de que as ciências não “duras” estejam sentindo mais as recentes transformações na produção científica.

Na figura 3 podemos ir além e observarmos o tempo de lazer disponível em período letivo. Quase um terço dos professores possui uma hora ou menos de lazer diários.



**FIGURA 3 – Tempo disponível para lazer em horas diárias (2009-2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

A diminuição do tempo de lazer para os professores poderia parecer algo fortuito, não fosse clara a intencionalidade de “racionalização” dos recursos financeiros e humanos expressa nas atuais políticas estatais. Basta observar que as exigências atuais não estão acompanhadas de um aporte estatal efetivo, conforme mencionado em capítulos anteriores. Caberia, portanto, questionar a quem serve tal racionalidade, pois ainda que aumente certos índices de produtividade, está acompanhada de conseqüências prejudiciais ao público alvo dessas políticas.

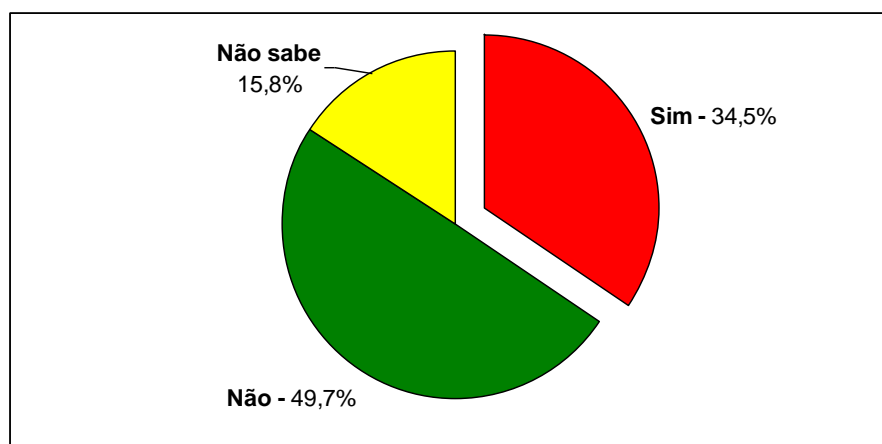
### 7.1 IMPACTOS NA SAÚDE DOS DOCENTES

Outro indicador escolhido para avaliar as conseqüências do corrente regime de produção científica é como os trabalhadores sentem-se quando estão produzindo. Nesse quesito, a maioria dos professores (74,3%) sente-se “ótima” ou “bem”, quando está escrevendo para publicar. Contudo, há uma parcela considerável (25,7%) que se sente “regular” ou “péssimo” ao realizar essa atividade, conforme vemos na tabela 6, possivelmente aqueles que sentem maior pressão e são mais vulneráveis a problemas de saúde. Nesse sentido, chama atenção o número de docentes que consegue perceber a produção científica afetando negativamente a própria saúde (figura 4). Foi possível observar um maior impacto nas Ciências Humanas e na área de Lingüística, Letras e Artes. Entre essas áreas, as respostas afirmativas quanto ao impacto na saúde dos docentes foram de 50% e 40%, respectivamente.

**TABELA 6 – Estado de ânimo quando escreve para publicar (2009-2010)**

	Frequência	%
Ótimo	42	25,8
Bem	79	48,5
Regular	39	23,9
Péssimo	3	1,8
<b>Total</b>	<b>163</b>	<b>100,0</b>

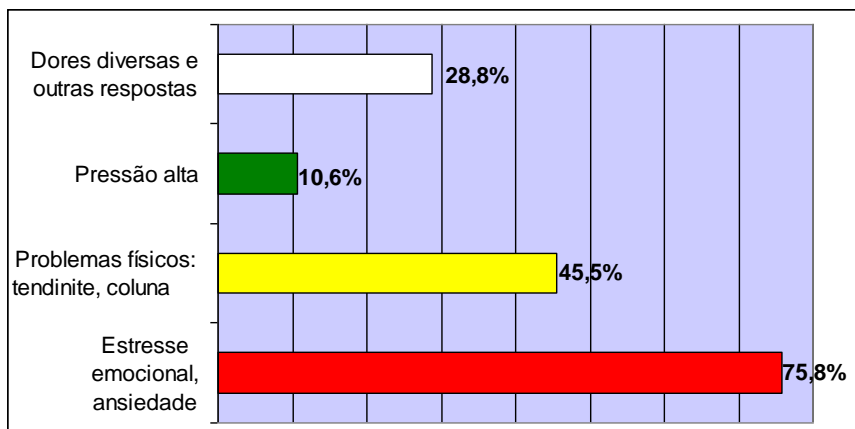
Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.



**FIGURA 4 – A produção científica afetando a própria saúde (2009-2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

Dentre os que consideram que a produção científica afeta a sua saúde, a maioria (60%) percebe um impacto “médio”, ao passo que os demais se dividem entre o grau de impacto “grande” (20%) e “pequeno” (20%). As diversas formas com que tem se apresentado os problemas de saúde para os docentes podem ser observadas na figura 5.



**FIGURA 5 –Tipo de desgaste causado pela produção científica com múltipla resposta (2009-2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

Como podemos ver até aqui, o *modus operandi* da produção científica universitária produz não só pesquisas, publicações e tecnologias, mas também profissionais desgastados física e mentalmente. Quanto mais alienados das decisões sobre a própria produção (ritmo, destinação, formas de avaliação, etc) são reféns de instrumentos que os subjugam e clivam suas potencialidades. Conforme Sguissardi (2008),

No caso dos docentes, pode-se perguntar como anda a intensificação e precarização do seu regime de trabalho e qual é o percentual dos que têm suas condições de trabalho amenizadas, sua capacidade de pesquisa e produção aumentada, os riscos para sua saúde física e mental diminuídos, por receberem algum tipo de auxílio ou bolsa como a de Produtividade do CNPq (Em Educação são cerca de 240 bolsas de Produtividade para um total de 2.200 docentes vinculados à programas de pós-graduação, isto é, no máximo 12% do total!) (SGUISSARDI, 2008, p.145).

Veremos agora, que a situação atual não influencia somente no cotidiano de professores, mas também dos sujeitos que estão estritamente relacionados com o trabalho docente e acabam indiretamente sendo impactados por ela: os estudantes.

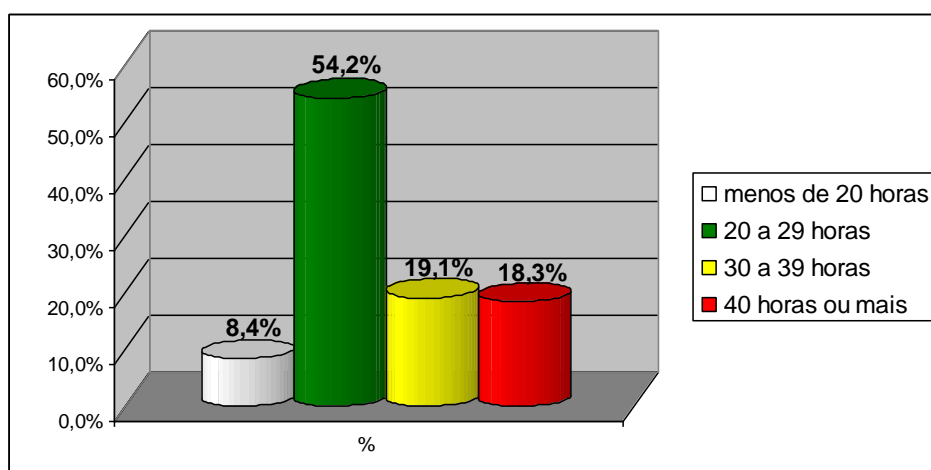
## 8 TRABALHO E DEDICAÇÃO DOS ESTUDANTES AO ENSINO

Optamos por pesquisar somente a situação dos estudantes de graduação por visualizar um campo de investigação ainda pouco explorado e pela abrangência desse segmento ser muito grande no cenário universitário. Inicialmente procuramos



analisar as relações que estes estabelecem com o mundo do trabalho, para auxiliar na análise sobre a conjuntura do ensino. Para os desavisados, alguns resultados podem parecer surpreendentes.

A vinculação da esmagadora maioria dos estudantes entrevistados (85,4%) à atividades de trabalho desmistifica a noção recorrente de que os alunos da UFRGS somente estudam. Se a renda relativamente baixa foi observada em apenas um quarto dos entrevistados, por outro lado, há 14% que afirmam ter renda superior a 20 salários mínimos<sup>19</sup>, índice muito próximo ao dos que não trabalham atualmente (14,6%). A carga horária da maioria dos entrevistados é de 20 a 29 horas semanais, conforme se observa na figura 6.



**FIGURA 6 – Carga horária semanal de trabalho (2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

A maioria dos estudantes entrevistados (68,2%) acredita que o trabalho tem uma influência positiva no seu aproveitamento acadêmico e menos da metade (45,2%) crêem que trabalhar exerce uma influência negativa sobre tal aproveitamento. Tais percentuais foram tabulados a partir das respostas qualitativas escritas pelos alunos nas perguntas não-induzidas, as quais optamos por não categorizar nas suas especificidades por serem assertivas muito semelhantes no seu sentido mais geral. As respostas normalmente mencionavam genericamente o aprendizado prático como uma influência positiva e a diminuição do tempo para estudos como um aspecto negativo.

<sup>19</sup> O salário mínimo em 2010 é de R\$510,00 (quinhentos e dez reais). Para ultrapassar 20 salários é preciso ter renda superior a R\$10.200,00 (dez mil e duzentos reais).

Apesar da diminuição do tempo causada pelas atividades de trabalho, apenas 12,7% dos estudantes se avaliaram afirmando ter uma dedicação “baixa” aos estudos. A dedicação “alta” é percebida por um quarto (24,8%) dos entrevistados e 62,4% afirmam ter dedicação “média”. As respostas à questão sobre as horas de estudo semanais fora de sala de aula estão na tabela 7. Nela procuramos categorizar em faixas que variam igualmente de baixa a alta intensidade, mas que guardaram certas discrepâncias em relação à auto-avaliação dos discentes. Consideramos como “baixa” dedicação os alunos que dedicam 3 horas ou menos de estudo semanais fora de sala de aula, índice de 37,1%. A dedicação “média” – 4 a 6 horas - é de 25,8%, e a dedicação que consideramos “alta” (7 horas ou mais) também chega aos 37,1%, percentual semelhante ao dos que se situam nas faixas menores de horas de estudo.

**TABELA 7 – Horas de estudo  
semanais fora de sala de aula (2010)**

	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
3 horas ou menos	56	37,1
4 a 6 horas	39	25,8
7 horas ou mais	56	37,1
<b>Total</b>	<b>151</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Entre o público que foi alvo da nossa pesquisa temos, portanto, um perfil predominante de estudantes trabalhadores, com cargas horárias que sugerem uma possível vinculação da maioria com atividades de estágio ou bolsas universitárias, que não considera que essas atividades tenham um impacto negativo substantivo no seu desempenho acadêmico. A auto-avaliação dos estudantes indica uma dedicação média aos estudos, enquanto a quantificação em horas de estudo fora de sala de aula sugere um aumento percentual de dedicação baixa, mas que preserva um índice majoritário para os que têm média ou alta dedicação.

## 8.1 METODOLOGIAS DE ENSINO E DIDÁTICA DOS DOCENTES

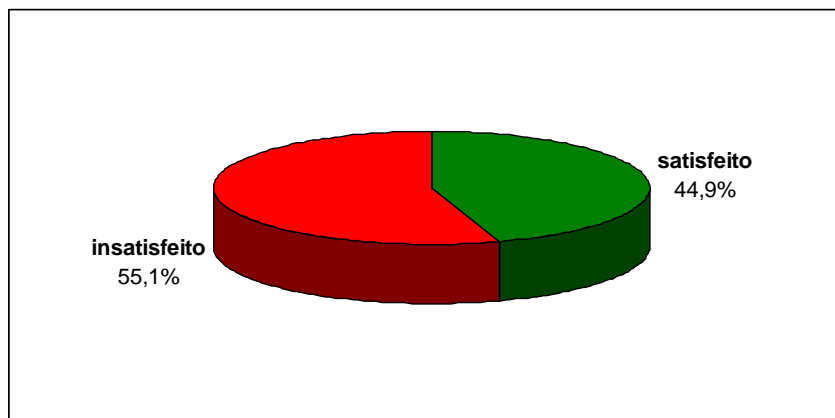
Para aproximarmos um pouco mais da realidade estudantil, dados com uma vinculação imediata ao ambiente de ensino igualmente valem a pena ser mencionados. O advento das novas tecnologias inseriu novos elementos no cotidiano acadêmico, como os ambientes digitais de educação à distância e outros recursos informacionais oriundos da computação. Na preferência por recursos didáticos, poucos são os que mantêm a escolha pelo quadro negro (11,3%), ao passo que 10% afirmam preferir a internet como recurso e 42,7% preferem a projeção no *Data Show*. A menção a este foi igualmente recorrente nas respostas abertas em relação às principais mudanças visualizadas no ensino superior pelos estudantes. Ainda assim, cerca de 20% a 25% dos estudantes permanece insatisfeito com outros âmbitos da vida acadêmica. Percebe-se uma insatisfação maior em relação a aspectos pedagógicos (aproximadamente metade da amostra), como a didática dos professores e os tipos de avaliação adotados (tabela 8), o que também aparece em várias respostas fornecidas pelos estudantes ao longo do questionário sobre as questões de caráter não-induzido.

**TABELA 8 – Parâmetros de satisfação com a vida acadêmica (2010)**

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito	Total
Infraestrutura	27,6%	51,3%	19,2%	1,9%	100,0%
Biblioteca	24,8%	55,4%	18,5%	1,3%	100,0%
Equipamentos	14,1%	62,2%	21,1%	2,6%	100,0%
Bibliografias atualizadas	12,2%	64,1%	21,8%	1,9%	100,0%
Metodologia/Didática dos professores	1,3%	43,6%	46,8%	8,3%	100,0%
Tipo de Avaliação	-	57,0%	35,9%	7,1%	100,0%

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Realizando uma recodificação da variável “satisfação com a metodologia de ensino/didática dos professores”, encontramos uma significância ainda maior. Os dados agrupados indicam que a maioria dos estudantes pesquisados está insatisfeito nessa esfera do ensino, conforme apresentamos na figura 7.



**FIGURA 7 – Satisfação com metodologia/didática dos professores (2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

No quesito da preparação das aulas é quase consensual a noção entre os alunos (tabela 9) de que “com certeza” os professores poderiam dar maior atenção a essa tarefa (apenas 0,6% dos respondentes afirmou o contrário):

**TABELA 9 – Opinião sobre a possibilidade dos professores em dar maior atenção à preparação de aulas na graduação (2010)**

	Frequência	%
Com certeza poderiam	142	90,5
Talvez pudessem	14	8,9
É suficiente a dedicação atual	1	0,6
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Quando se estabelece um cruzamento com o ano de ingresso na Universidade, a opinião dos alunos mais antigos não é tão consensual: 73,7% dos que entraram até 2003 dizem que os professores certamente poderiam dar mais atenção à preparação de aulas. Já entre os professores, menos da metade (45,5%) afirmam ser suficiente a sua dedicação atual, e 29,1% chegam a dizer que certamente poderiam dar maior atenção à preparação das aulas (tabela 10).

**TABELA 10 – Opinião sobre a possibilidade de dar maior atenção à preparação de aulas na graduação (2009-2010)**

	Freqüência	%
Com certeza poderia	48	29,1
Talvez pudesse	42	25,5
É suficiente a dedicação atual	75	45,5
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DOCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior”.

Apesar dos esforços recentes em aumentar a pontuação do critério da didática para concursos públicos universitários, os dados sugerem que essa segue sendo uma fragilidade em instituições de ensino superior. Refletem um quadro que não se alterou, ainda que a titulação dos atuais professores universitários tenha subido. Essa situação corrobora as teses que afirmam estar havendo uma acentuação unilateral da formação de pesquisadores no ensino superior, propiciada especialmente por instituições de excelência acadêmica (como a UFRGS), em detrimento de uma formação *omnilateral*.

A preferência dos alunos por recursos audiovisuais baseados em novas tecnologias sugerem uma situação que nem sempre é confortável para os docentes. Foi mencionado por alguns participantes, e nos parece importante atentar, que alguns professores podem ter dificuldade para utilizar as novas ferramentas eletrônicas. Essa não adaptação aos “novos tempos” e a crescente expectativa dos alunos em relação as potencialidades dos recursos audiovisuais, pode estar ajudando a tornar as aulas menos atrativas e acentuando as dificuldades no aprendizado. No entanto, o fetichismo da técnica não pode ocupar o lugar do conteúdo. Esta questão exige pesquisas adicionais, que estão fora do foco principal desta pesquisa.

## **8.2 A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO PARA A QUALIDADE DO ENSINO**

Parece primário concordar sobre a importância da relação entre professor e alunos para uma efetiva aprendizagem. Contudo, no caso da UFRGS, os dados coletados por nós sugerem uma relação frágil e distante. A percepção de 54,5% dos

alunos pesquisados é que apenas “alguns” dos seus professores se mostraram disponíveis para atendê-los durante a graduação. Uma parcela pequena (9,6%) afirma que “a minoria” se mostrou disponível, e 35,9% consideram que “a maioria” esteve disponível.

Nesse parâmetro destaca-se novamente a discrepância da área de Ciências Humanas em relação aos índices médios encontrados nas demais áreas. Apenas 15,8% dos entrevistados afirmam que “a maioria” dos seus professores se mostrou disponível para atender os alunos fora de sala de aula, ao passo que 21,1% dizem que apenas “a minoria” teve essa conduta. Contudo, mais significativo ainda são as diferenças de percepção entre os alunos mais novos e os mais antigos, conforme a tabela 11.

**TABELA 11 – Quantidade de professores que se mostrou disponível para atender os alunos fora de sala de aula ao longo da graduação em relação ao ano de ingresso na UFRGS do entrevistado (2010)**

Ano de Ingresso na UFRGS		DISPONIBILIDADE DOS PROFESSORES			Total
		a maioria	alguns	a minoria	
Até 2003	Freq.	10	6	3	19
	%	52,6	31,6	15,8	100,0
2004 à 2007	Freq.	46	79	12	137
	%	33,6	57,7	8,8	100,0
Total	Freq.	56	85	15	156
	%	35,9	54,5	9,6	100,0

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Os dados sugerem que o estudante ingressante na UFRGS até 2003 teve relações mais estreitas e qualificadas com seus professores do que aquele que entrou na Universidade posteriormente. Para os mais antigos, “a maioria” dos seus professores mostrou-se disponível para atendê-los fora de sala de aula, ao passo que para os mais novos somente “alguns”. O cruzamento sugere um decréscimo nesse aspecto com o decorrer dos anos.

Menos da metade dos estudantes investigados (49,1%) afirmaram que a maioria dos seus professores cumpriu a carga horária das disciplinas. Entre os estudantes mais antigos esse índice aumenta para 68,4% e nenhum destes afirmou que o cumprimento da carga horária estabelecida foi feito apenas por uma minoria, o que sugere um quadro preocupante, reforçando a noção de que a deterioração da

qualidade do ensino tem vindo num sentido crescente desde os últimos anos (tabela 13).

**TABELA 13 – Quantidade de professores que cumpriram a carga horária das disciplinas em relação ao ano de ingresso na UFRGS do entrevistado (2010)**

Ano de Ingresso na UFRGS		PROFESSORES QUE CUMPRIRAM A CARGA HORÁRIA DURANTE A GRADUAÇÃO			Total
		a maioria	alguns	a minoria	
até 2003	Freq.	13	6	-	19
	%	68,4	31,6	-	100,0
2004 à 2007	Freq.	64	60	14	138
	%	46,4	43,5	10,1	100,0
Total	Freq.	77	66	14	157
	%	49,1	42,0	8,9	100,0

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Há alguns descumprimentos de carga horária e ausências que de certa forma já são previstas de antemão. Os indicadores de participação em eventos acadêmicos demonstram que há uma razoável parcela dos docentes que freqüentemente atende a colóquios, seminários, congressos e outros encontros, nos âmbitos regional, nacional e internacional. Isso significa a necessidade de se ausentar de outras atividades acadêmicas, como as de ensino. No entanto, essas ausências nem sempre têm sido supridas por professores substitutos. Ao contrário, 18,5% dos entrevistados disseram que seus professores “nunca” indicam substitutos e apenas 17,8% afirmam que têm substitutos “sempre”. Predominam as situações em que “às vezes” são indicados (63,7%), conforme apresentado na tabela 14.

**TABELA 14 – Costume dos professores em indicar substitutos para cobrir eventuais ausências ao longo da graduação (2010)**

	Freqüência	%
Sempre	28	17,8
Às vezes	100	63,7
Nunca	29	18,5
<b>Total</b>	<b>157</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

Uma especificidade que novamente se apresentou foi a relação diferenciada nas áreas de Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes. Naquela, apenas 10,5% dos estudantes entrevistados disseram que seus professores “sempre” indicam substitutos para cobrir eventuais ausências, enquanto 42,1% afirmam que “nunca” houveram substituições quando as ausências ocorreram. Já em Linguística, Letras e Artes os dados são ainda mais marcantes. Nenhum entrevistado afirmando que “sempre” ocorrem substituições quando de eventuais ausências, e os demais divididos ao meio entre a alternativa “às vezes” e “nunca” (50% para cada).

### **8.3 SUBSTITUIÇÃO POR MONITORES OU PÓS-GRADUANDOS**

A substituição por monitores ou pós-graduandos pelos professores responsáveis pelas disciplinas tem se tornado prática recorrente na UFRGS. Apenas 21,7% dos estudantes disseram que “nunca” tiveram disciplinas em que o professor foi substituído em boa parte das aulas do semestre. A maioria dos entrevistados (78,3%) já teve professores substituídos em algumas disciplinas em boa parte do semestre ou integralmente. Dentre as seis áreas investigadas, a que teve os índices mais elevados foi a de Ciências Sociais Aplicadas<sup>20</sup>, na qual 92,9% dos entrevistados já tiveram disciplinas com monitores ou pós-graduandos. Pode-se perceber na tabela 15 que esses percentuais novamente diferem substancialmente entre os alunos mais antigos e os mais novos.

---

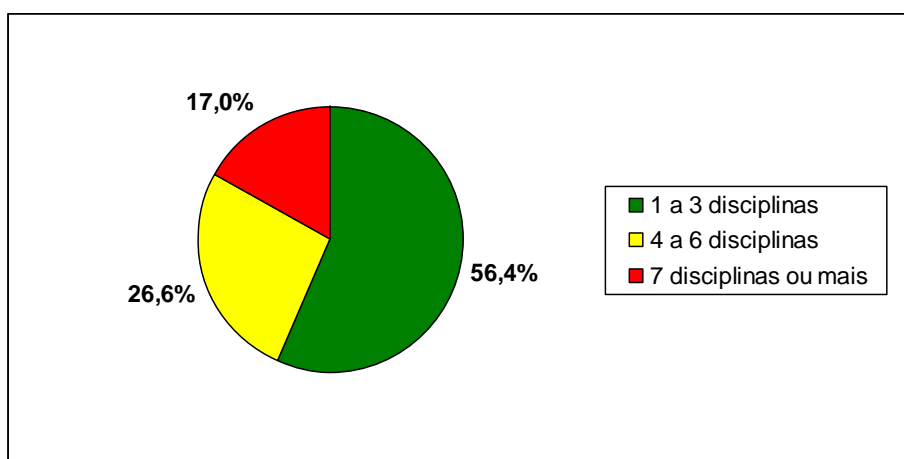
<sup>20</sup> Cumpre ressaltar que o único curso investigado nessa área foi o de Administração, com entrevistas realizadas com 42 estudantes em final de curso de 4 disciplinas diferentes, o que prejudica uma inferência mais segura para toda a área de Ciências Sociais Aplicadas.



**TABELA 15 – Disciplinas em que houve substituição dos professores titulares por monitores ou pós-graduandos em boa parte do semestre nos últimos 2 anos (2010)**

Ano de Ingresso na UFRGS		DISCIPLINAS COM SUBSTITUIÇÃO		Total
		Nenhuma	Algumas	
até 2003	Freq.	8	11	19
	%	42,1	57,9	100,0
2004 à 2007	Freq.	26	112	138
	%	18,8	81,2	100,0
<b>Total</b>	<b>Freq.</b>	<b>34</b>	<b>123</b>	<b>157</b>
	<b>%</b>	<b>21,7</b>	<b>78,3</b>	<b>100,0</b>

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”



**FIGURA 8 – Quantidade de disciplinas em que houve substituição em grande parte das aulas do semestre por monitor ou pós-graduando nos últimos 2 anos (2010)**

Fonte: QUESTIONÁRIO DISCENTE. Banco de Dados da Pesquisa “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”

É interessante reparar que se pedia para os estudantes fazerem menção a essa ocorrência nos últimos dois anos e não em todo o período de graduação. As respostas sobre a frequência (figura 8) indicam que esse fenômeno não é parcial ou isolado, mas perpassa uma parte considerável das disciplinas. Se tomarmos apenas o índice mais baixo (uma a três disciplinas), que foi o mais apontado pelos alunos, teremos uma possibilidade média de até uma disciplina por semestre para cada estudante em que ocorre a substituição em grande parte das aulas do semestre por monitor ou pós-graduando. A segunda faixa mais citada (quatro a seis disciplinas), aumentaria para até duas disciplinas por semestre e a última faixa para ainda mais disciplinas.

Não tivemos como verificar aprofundadamente se a prática recorrente da substituição por monitores ou pós-graduandos é formalizada institucionalmente pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É possível analisar, entretanto, a brecha para a institucionalização dessa prática questionável a partir da regulamentação dos estágios de docência na pós-graduação pela UFRGS através da Resolução nº 02/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)<sup>21</sup>. Ainda que vise suprir essa deficiência didática, sentida atualmente, nos futuros profissionais, ela desresponsabiliza ainda mais os docentes titulares com as suas prerrogativas e obrigações com as disciplinas, especialmente no que tange ao cumprimento da carga horária. No caso da recém criada “bolsa REUNI”, a legislação da UFRGS é demasiado flexível em relação à carga horária máxima que mestrandos e doutorandos podem cumprir lecionando na graduação. Os primeiros podem cumprir até 30 horas por semestre em atividades docentes. Entretanto, doutorandos podem cumprir até 60 horas por semestre no trabalho docente, o que equivale à carga horária de uma disciplina de quatro créditos. Ou seja, é possível que um doutorando seja responsável inteiramente por uma disciplina acadêmica sem os direitos trabalhistas de um professor efetivo, desonerando a instituição financeiramente, mas sugerindo uma precarização tanto para o estagiário docente quanto para os alunos dessas disciplinas.

Entretanto, caberia um estudo apropriado e mais aprofundado sobre as questões aqui tratadas, buscando saber quais as relações sociais que se estabelecem entre esses alunos em processo de formação docente, a turma e o professor responsável na dinâmica do ensino e aprendizagem.

## **9 PREFERÊNCIA POR PUBLICAÇÕES**

O assunto final do questionário, perguntando sobre a opção dos professores por publicações em detrimento da sua dedicação ao ensino de graduação, teve resultados expressivos. Mais da metade dos professores concordam com a assertiva explicitada no questionário. Entre os discentes esse percentual é ainda mais expressivo (75,2%). Cumpre destacar ainda que, no campo aberto para a explicação das respostas, 14,9% dos professores ressaltaram que

---

<sup>21</sup> (UFRGS, 2009a)

seus pares agem dessa forma não por uma “opção”, mas por serem forçados a agirem assim.

**TABELA 16 –Opinião sobre a frase: "os professores estão dando cada vez menos atenção ao ensino de graduação, pois estão preferindo ocupar seu tempo em escrever e publicar" (2009-2010)**

OPINIÃO	SEGMENTO	
	Professores	Estudantes
Concorda	52,4%	75,2%
Não tem opinião	7,7%	14,6%
Discorda	39,9%	10,2%
<b>Total</b>	<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>

Fonte: QUESTIONÁRIOS DOCENTE E DISCENTE. Bancos de Dados das Pesquisas “Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior” e “Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS”.

Numa realidade social em que profissionais universitários são concebidos ideologicamente como empreendedores e não como provedores de serviços públicos essenciais, e que ganham gratificações como estímulo a atividades de docência – demonstrando que essa já não é a sua função principal na Universidade-, é plausível que se comportem priorizando apenas o que parece mais “produtivo”, isto é, rentável, enquanto complemento significativo dos seus rendimentos. A tabela acima demonstra a percepção da preponderância de dedicação à pesquisa em detrimento da atenção ao ensino. Alguns professores mencionaram algumas das razões que levam a esse fato social, o que não invalida a assertiva colocada no questionário. Isso porque se é verdadeiro que há condicionamentos importantes para as práticas atuais, também é certo que os sujeitos respondem a estes de maneiras diferentes.

## 10 CONCLUSÃO:

Parece que pretendemos matar dois coelhos com uma só cajadada. Possuir ciência e tecnologia moderna com nenhuma (ou só um mínimo de) inovação nas relações humanas e na organização de poder da sociedade. Ora, isso não passa de uma miragem. (FERNANDES, 1975, p.29)

Florestan Fernandes novamente nos dá as pistas para compreendermos a situação atual da Universidade brasileira. E suas conclusões continuam válidas, pois analisou uma instituição que atravessou décadas sem mudar seus pilares de sustentação. Se na aparência apresenta-se com roupagens novas, o espírito universitário não mudou em essência. Seguimos na lógica histórica da dependência econômica e cultural em relação aos países hegemônicos. Ou seja, o dilema que Florestan Fernandes apontou no início da década de 70 – entre se tornar uma Universidade integrada e multi-funcional, ou seguir sendo um conglomerado de escolas superiores – só pode ser enfrentado ao avaliar a condição de dependência que persiste historicamente.

É essa condição que faz com que aceitemos acriticamente os modelos de organização social transplantados para cá. Ocorre que estes já apresentam seu esgotamento nos próprios locais que o deram origem e nos países dependentes trazem conseqüências ainda mais danosas. Talvez tivéssemos sucesso ao implementar algumas dessas políticas se estivéssemos no centro do modo de produção global. Mas, para esse cenário supostamente favorável ocorrer, teríamos de assumir uma posição imperialista em relação a outros países do mundo. E implicaria acreditar no pleno desenvolvimento de todos os países sob a lógica do capital. Parece-nos, contudo, ser imperativa a existência de desigualdades entre classes e povos para o seu funcionamento.

Nossa pesquisa permitiu analisar e confirmar aquilo que boa parte da comunidade acadêmica tem sentido, uma acentuação de certos âmbitos da vida universitária, em especial a priorização da produção científica, em detrimento do ensino. Grande parte dos estudantes (90%) considera que “com certeza” os professores deveriam dar maior atenção à preparação das aulas na graduação. Já entre os professores, menos da metade (45,5%) afirmam ser suficiente a sua dedicação atual, e 29,1% consideram que poderiam dar maior atenção a essa tarefa.

A maioria dos discentes (54,5%) mencionou que apenas “alguns” de seus

professores se mostraram disponíveis para atendê-los fora de sala de aula, o que sugere um distanciamento entre professor e aluno. Índices menores, mas ainda significativos, podem estar indicando o descumprimento de carga horária e a freqüente substituição de professores por monitores ou pós-graduandos (existe atualmente a obrigatoriedade do estágio docente, no caso destes últimos).

Observa-se uma discrepância relevante nas percepções entre os estudantes novos e os mais antigos na Universidade em relação às mudanças em curso, o que pode reforçar a noção de alternância qualitativa no tempo, com impactos principalmente na qualidade do ensino de graduação.

Várias deficiências podem ser apontadas, mas a mais sentida pelos estudantes parece ser a fragilidade didática. Mais da metade dos discentes participantes na pesquisa (55,1%) disseram estar insatisfeitos com as metodologias de ensino e didática de seus professores.

A polivalência de atividades exercidas pelos professores universitários parece estar reforçando apenas o campo em que a pressão socioeconômica e institucional é maior, como tem sido a pesquisa científica. Não se trata de propagar uma idéia de preponderância de uma esfera em relação à outra. Trata-se de explicitar uma situação em que o tripé ensino-pesquisa-extensão não tem sido devidamente reforçado na sua unidade, mas num sentido fragmentado e unilateral.

Analisar o reforço institucional à Pesquisa Científica e a crescente produtividade dos pesquisadores, implica observar para além dos números brutos em rankings, considerando a qualidade e o conteúdo dos seus produtos. Se o principal resultado almejado é o de publicações e inovações científicas e tecnológicas, cumpre questionar se o atual regime de produtividade acelerada permite o surgimento do “novo” e do verdadeiramente significativo. Parece-nos que as grandes descobertas da ciência, os arcabouços teóricos significativos e novos paradigmas não surgem na velocidade das dinâmicas econômicas e sim no decorrer do processo de amadurecimento e reflexividade em torno do objeto de pesquisa. Em última instância fica a dúvida, se o atual modo de organização científico propiciará quebras de paradigmas, ou se justamente seu próprio paradigma terá de ser quebrado para permitir efetivas inovações.

Um aspecto negligenciado, mas que procuramos atentar neste trabalho, é em relação a alguns dos próprios produtores do conhecimento científico, os professores da nossa Universidade. A maioria disse estar satisfeita com a sua

própria produtividade e sentir-se bem quando escreve para publicar. Seria isso uma prova do sucesso do atual modelo? Ou quem sabe a sinalização de um contentamento por estar conseguindo se adaptar aos “novos tempos”? Pode ser um indicador de estar realizando tarefas em campos nos quais sente prazer em trabalhar?

Pudemos constatar nos dados que existe uma constante pressão da comunidade acadêmica para intensificar a produção científica através de publicações, (salientando que grande parte dos professores questiona esta situação) e isso está acompanhado de altos índices de preocupação pessoal em relação ao seu desempenho. Ou seja, estamos falando de professores pré-ocupados com sua atividade produtiva, que gastam grande parte do tempo de sua vida com produção que possa ser aceita como científica pelos órgãos financiadores de pesquisas em detrimento das suas incumbências no ensino de graduação. A “pré-ocupação” pode ser visualizada seja na auto-avaliação feita pelos docentes sobre sua sensação em relação à própria produtividade, seja no tempo de lazer diminuído ou mesmo nos impactos na saúde, cujo índice mais alto encontrado foi o de estresse e ansiedade.

Mas a culpa disso tudo seria de quem, afinal? Por óbvio, estudantes e professores têm a sua parcela de responsabilidade sobre a situação. Seja por omissão, aceitação acrítica da lógica vigente, adaptacionismo ou compactuação cínica e pragmática, acabam por reforçar o *status quo*. Todavia, não se trata somente disso. Conforme Marx, os homens são sujeitos de sua própria história, mas não a fazem ao seu bel prazer. Atuam no campo de possibilidades que lhes são legadas por gerações anteriores. E nosso passado não parece ter sido muito generoso com os sujeitos universitários da atualidade.

De uma Universidade com limitações na sua responsabilidade perante a vida social, exceto na demanda específica do letramento para a ampliação de profissões liberais e estatais, passamos a uma instituição *heteronomicamente* vinculada à lógica do capital. Essa se dá tanto na formação técnica unilateral para o mercado de trabalho como na maneira como se organiza a pesquisa para a busca de inovações tecnológicas. A *autonomia* universitária, tão necessária para um fazer científico criativo, vem sendo progressivamente absorvida pela *heteronomia* em relação aos ditames das agências de fomento, completamente imersas na lógica produtivista.

Do ponto de vista do trabalho, os profissionais universitários encontram-se

cada vez mais alienados do controle e avaliação sobre a própria atividade laborativa. Os ritmos e formas de produção não são determinados por eles, mas impõem-se externamente como uma força que os domina. Por serem instrumentos externos, não respeitam as especificidades dos trabalhadores e tentam uniformizar um modo de trabalhar para produzir mais em menos tempo. Só que nem todos conseguem manter os mesmos ritmos e as conseqüências se refletem nos seus próprios corpos na forma de estresse, ansiedade, dores físicas e distúrbios psíquicos.

Como a pressão externa tem se intensificado predominantemente no setor da produção científica *stricto sensu*, alguns acabam priorizando a pesquisa e dando menor atenção às atividades de ensino. A precariedade que essa opção gera é sentida principalmente pelos estudantes de graduação, pois muitos professores se dedicam integralmente a atividades de pós-graduação, nas quais seu status é mais elevado. De maneira imediata, o fenômeno tem se apresentado na forma de distanciamento entre professor e aluno, na baixa dedicação à preparação de aulas – o que reforça a fragilidade didática que persiste historicamente –, no descumprimento da carga horária e nas substituições em larga escala sob regimes de trabalho precarizados.

Mas, na nossa opinião, as possíveis conseqüências mais profundas estão na subjetividade que pode ser derivada da lógica atual. Um estudante que é educado na sua vida universitária para não depender do espaço de sala de aula, pois não é nele que tem encontrado sua principal fonte de aprendizado, tende a individualizar cada vez mais seus estudos. Tende a ser um pesquisador encapsulado em todos os momentos da vida acadêmica, mesmo nos de aprendizagem.

A realização daquilo que István Mészáros (1995) nominou como a “lógica do Capital” avança, então, a passos largos para constituir inteiramente a vida universitária. Professores e estudantes, apartados de sua unidade que lhes dá sentido no processo de ensino-aprendizagem, trabalhando individualmente para a realização de objetivos muitas vezes alheios às suas reais necessidades e vontades. Imersos na “roda-viva” acadêmica, talvez não consigam avaliar a extensão dos efeitos da situação vigente.

É nos choques que temos vivenciado e que tendem a se aprofundar, que poderemos seguir chamando a atenção para os aspectos negativos do modo de produção atual e da vida universitária, em particular. Quem sabe então consigamos promover as rupturas com padrões de desenvolvimento historicamente

ultrapassados, para que sejam derrotados e redirecionados, possibilitando a emergência de políticas públicas para o ensino superior mais adequadas aos interesses das maiorias sociais. Desse processo poderiam emergir modos de organização do trabalho e da vida em sociedade em consonância com as necessidades humanas, ampliando assim, nossas capacidades para o seu pleno desenvolvimento.



## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2007.

BERTONHA, João Fábio. **Produção e produtividade no meio acadêmico**: a “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. Revista Espaço Acadêmico, nº 100, setembro de 2009. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7978/4560>.

Acesso em: 05 out. 2009.

BIANCHETTI, Lucídio. **Política de avaliação e acompanhamento da CAPES**: ingerências e impactos nos PPGEs. Junho de 2006. Disponível em:

<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/36/12>. Acesso em:

05 out. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Decreto nº 29.741 de 11 de julho de 1951**.

CAPES. **Site oficial**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 07 nov. 2009.

CATANI, Afrânio Mendes & OLIVEIRA, João Ferreira. **A Gratificação de Estímulo à Docência (GED)**: alterações no Trabalho Acadêmico e no Padrão de Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). In: DOURADO, Luiz & CATANI, Afrânio Mendes (orgs.). Universidade Pública – Políticas e Identidade Institucional. Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas, SP: Editora UFG, 1999.

CNPq. **Site oficial**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/> Acesso em: 07 nov. 2009.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Disponível em:

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Portuguese.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf) . Acesso em: 08 jul. 2010.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LEHER, Roberto & LOPES, Alessandra. **Trabalho Docente, Carreira, Autonomia Universitária e Mercantilização da Educação**. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis da & OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

LIMA, José Gustavo Leyendecker de. **As políticas de inclusão social e a agenda das instituições de apoio à ciência e tecnologia**: o caso do CNPq. Dissertação de Mestrado. Brasília – D.F., março de 2008. Disponível em: [http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_arquivos/4/TDE-2008-06-17T151848Z-](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_arquivos/4/TDE-2008-06-17T151848Z-)

[2740/Publico/Dissertacao%20Jose%20Gustavo%20Leyendecker%20de%20Lima.pdf](http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf). Acesso em: 05 out. 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário L. N. de & CATANI, Afrânio M. **O processo de bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n1/a02v13n1.pdf> . Acesso em: 08 jul. 2010.

MARX, Karl. **O Capital** (Vol.3/6). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MÉSZÁROS, István. **Beyond Capital: towards a theory of transition**. Londres: Merlin Press, 1995.

PLATAFORMA LATTES. **Site oficial**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 07 nov. 2009.

RISTOFF, Dilvo & SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília: INEP, 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. **Pós-graduação (em Educação) no Brasil: conformismo, neoprofissionalismo, heteronomia e competitividade**. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis da & OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução nº 02/2009 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res02-09.htm>. Acesso em: 13 mai. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Relatório de Gestão 2009**. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/ufrgs/a\\_ufrgs/relatorios/relatorio-gestao-2009.pdf](http://www.ufrgs.br/ufrgs/a_ufrgs/relatorios/relatorio-gestao-2009.pdf). Acesso em: 13 jun. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Site oficial**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/> Acesso em: 13 jun. 2010.

VERHINE, Robert E. **Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo**. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR, João dos Reis da & OLIVEIRA, João Ferreira de (org.). Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Alínea, 2008.

## ANEXO A – QUESTIONÁRIO DOCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**IMPORTANTE:** este questionário deve ser respondido somente por professores com vínculo DE ou 40h.

Pesquisa: *Profissão Docente: Produtividade Científica e Condições de Trabalho no Ensino Superior.*

Responsável: Dra. Tania Steren dos Santos - Professora do Departamento de Sociologia: fone 33086956

**ESTE QUESTIONÁRIO É ANÔNIMO**

Nº do questionário: \_\_\_\_\_

1) Idade: \_\_\_\_\_

2) Sexo:

- a. ( ) Feminino    b. ( ) Masculino

3) Estado civil:

- a. ( ) Casado (a) / Companheiro(a)  
b. ( ) Solteiro (a)  
c. ( ) Divorciado (a) / Separado (a)  
d. ( ) Viúvo (a)

4) Titulação:

- a ( ) Graduação    b ( ) Especialização    c ( ) Mestrado  
d ( ) Doutorado    e ( ) Pós-Doutorado

5) Qual é sua formação profissional principal?:  
\_\_\_\_\_

6) Qual é o seu departamento na UFRGS?  
\_\_\_\_\_

7) De que forma você costuma pesquisar?

- a.( ) Não pesquisa    b.( ) Sozinho    c.( ) Equipe ou grupo

8) Indique o número de alunos que colaboram em suas pesquisas?

- a. Bolsistas \_\_\_\_\_    b. Voluntários \_\_\_\_\_

9) Se tem publicações, indique o número (ÚLTIMOS CINCO ANOS):

- a. Livro de autoria individual \_\_\_\_\_  
b. Capítulo de livro \_\_\_\_\_  
c. Artigos em revistas científicas \_\_\_\_\_  
d. Artigos em jornais \_\_\_\_\_  
e. Artigos completos em Anais de eventos \_\_\_\_\_  
f. Resumos em Anais de eventos \_\_\_\_\_

10) Se publica no exterior, qual é o número aproximado de publicações?: \_\_\_\_\_ (ÚLTIMOS CINCO ANOS).

11) Se você participa de eventos científicos, indique o número (NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS):

a. Internacionais: \_\_\_\_\_

b. Nacionais: \_\_\_\_\_

c. Regionais ou Locais: \_\_\_\_\_

12) Sente preocupação com sua produção científica?

- a. ( ) Nenhuma preocupação  
b. ( ) Pouca preocupação  
c. ( ) Média preocupação  
d. ( ) Muita preocupação

13) Sente pressão da comunidade acadêmica para ampliar o número de suas publicações?

- a.( ) Nenhuma    b.( ) Pouca    c.( ) Média    d.( ) Muita

14) Como se sente em relação à sua produtividade científica?:

- a. ( ) Muito satisfeito (a)  
b. ( ) Satisfeito (a)  
c. ( ) Nem satisfeito (a) nem insatisfeito (a)  
d. ( ) Insatisfeito (a)  
e. ( ) Muito insatisfeito (a)

15) Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

16) Poderia mencionar algumas mudanças nos últimos anos no trabalho dos docentes no ensino superior?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17) Considera que poderia dar maior atenção à preparação de aulas na graduação? (responda da forma mais honesta possível):

- a.( ) Com certeza  
b.( ) Talvez  
c. ( ) É suficiente a dedicação atual

18) Quantas horas dispõe de lazer por dia? \_\_\_\_\_

19) Seu tempo de lazer ou descanso efetivo durante as férias, nos últimos anos, tem :

- |                        |
|------------------------|
| a. ( ) Aumentado muito |
| b. ( ) Aumentado pouco |
| c. ( ) Está igual      |
| d. ( ) Diminuído pouco |
| e. ( ) Diminuído muito |

20) Como você se sente quando está escrevendo para publicar?:

Especifique	1. ( ) Ótimo (a)
	2. ( ) Bem
	3. ( ) Regular
	4. ( ) Péssimo (a)

21) Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

22) A dedicação à produção científica afeta a sua saúde?

- a. ( ) Sim    b. ( ) Não    c. ( ) Não sabe

23) Em caso afirmativo, qual é o grau de impacto?

- a. ( ) Grande    b. ( ) Médio    c. ( ) Pequeno

24) Se respondeu afirmativamente, indique de que forma?: (marcar mais de uma alternativa, se for necessário).

- a. ( ) Estresse emocional, ansiedade  
b. ( ) Problemas físicos: tendinite, coluna  
c. ( ) Pressão alta  
d. ( ) Dores diversas. Especifique:  
e. ( ) Outra resposta?:

25) Qual é sua opinião sobre a seguinte frase?: “os professores estão dando cada vez menos atenção ao ensino de graduação, pois estão preferindo ocupar seu tempo em escrever e publicar”? (EXPLICAR A RESPOSTA ATRÁS)

- |                            |
|----------------------------|
| a. ( ) Concordo plenamente |
| b. ( ) Concordo            |
| c. ( ) Não tenho opinião   |
| d. ( ) Discordo            |
| e. ( ) Discordo plenamente |

\* Gostaria de comentar algo que não foi perguntado?...

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DISCENTE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

**IMPORTANTE:** este questionário deve ser respondido somente por alunos de graduação em último ano de curso.

**Pesquisa:** *Produção científica e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS.* **Responsável:** Glauco Ludwig Araujo. Acadêmico de Ciências Sociais: Cartão UFRGS 00142716. **Orientadora:** Dra. Tania Steren dos Santos. Professora do Departamento de Sociologia: Fone 3308.6956. **Este questionário é ANÔNIMO.**

Número do questionário: \_\_\_\_\_

Data: |\_\_|\_|/|\_\_|\_|/2010

1) Idade: \_\_\_\_\_

2) Sexo:

1. ( ) Feminino                      2. ( ) Masculino

3) Estado civil:

1. ( ) Casado(a) / Companheiro(a)

2. ( ) Solteiro(a)

3. ( ) Divorciado(a) / Separado(a)

4. ( ) Viúvo(a)

4) Qual é o seu curso na UFRGS?

\_\_\_\_\_

5) Em que ano ingressou na UFRGS? \_\_\_\_\_

6) Atualmente está com alguma atividade de trabalho (bolsa, estágio, carteira assinada, informal, ou afins)?

1. ( ) Sim                              2. ( ) Não

7) Se respondeu afirmativamente a questão anterior, qual a carga horária semanal? \_\_\_\_\_

8) Se você trabalha, considera que ele influencia de forma POSITIVA o seu aproveitamento acadêmico?

Explique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9) Se você trabalha, considera que ele influencia de forma NEGATIVA o seu aproveitamento acadêmico?

Explique. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10) Desde o início do seu curso até o presente momento, você considera que, de modo geral, sua dedicação aos estudos é:

1. ( ) alta      2. ( ) média      3. ( ) baixa

11) Quantas horas por semana você costuma utilizar para estudar (fora de sala de aula)? \_\_\_\_\_

12) Qual o seu grau de satisfação geral com o curso?

a. ( ) Muito satisfeito (a)

b. ( ) Satisfeito (a)

c. ( ) Nem satisfeito (a) nem insatisfeito (a)

d. ( ) Insatisfeito (a)

e. ( ) Muito insatisfeito (a)

13) Desde o início do seu curso até o presente momento, você considera que, de modo geral, a qualidade do ensino:

1. ( ) melhorou      2. ( ) está igual      3. ( ) piorou

14) Por quê? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15) Talvez se interesse por todos os recursos didáticos indicados abaixo, mas escolha um como preferencial:

1. ( ) Quadro

2. ( ) Data Show

3. ( ) Filmes, vídeos

4. ( ) Internet

5. ( ) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

16) Que tipos de metodologia de aula mais lhe agrada (marque 2 alternativas)

1. ( ) Expositiva

2. ( ) Seminário

3. ( ) Trabalho em Grupo

4. ( ) Prática

17) Assinale seu grau de satisfação com os itens abaixo:

	Muito Satisfeito	Satisfeito	Insatisfeito	Muito Insatisfeito
Infraestrutura (salas de aula, laboratórios, etc.)				
Biblioteca				
Equipamentos				
Bibliografias atualizadas				
Metodologia/ didática dos professores				
Tipo de avaliação (provas, trabalhos, etc.)				

18) Seus professores costumam mostrar-se disponíveis para atender os alunos fora de sala de aula?

1. ( ) a maioria      2. ( ) alguns      3. ( ) a minoria

19) Seus professores costumam cumprir a carga horária das disciplinas?

1. ( ) a maioria      2. ( ) alguns      3. ( ) a minoria

20) Quando seus professores se ausentam para participar de eventos, costumam indicar substituto para ministrar a aula?

1. ( ) sempre      2. ( ) às vezes      3. ( ) nunca

21) Nos últimos dois anos, aproximadamente, em quantas disciplinas o professor foi substituído por monitor ou pós-graduando em grande parte das aulas do semestre?

a. ( ) nenhuma

b. ( ) algumas. Quantas? \_\_\_\_\_

22) Poderia mencionar algumas mudanças nos últimos anos na forma de ministrar aulas dos docentes do seu curso?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

23) Considera que, de modo geral, os professores poderiam dar maior atenção à qualidade das aulas na graduação?

a. ( ) Com certeza

b. ( ) Talvez

c. ( ) É suficiente a dedicação atual

24) Qual é sua opinião sobre a seguinte frase?: “os professores estão dando cada vez menos atenção ao ensino de graduação, pois estão preferindo ocupar seu tempo em escrever e publicar”?

- |                            |
|----------------------------|
| a. ( ) Concordo plenamente |
| b. ( ) Concordo            |
| c. ( ) Não tenho opinião   |
| d. ( ) Discordo            |
| e. ( ) Discordo plenamente |

25) EXPLIQUE SUA RESPOSTA

---

---

---

---

---

26) Qual é a sua renda familiar aproximada?

- a. ( ) 1 a 5 salários mínimos  
b. ( ) 6 a 10 salários mínimos  
c. ( ) 11 a 20 salários mínimos  
d. ( ) mais de 20 salários mínimos

27) Gostaria de comentar algo sobre o tema desta pesquisa que não foi perguntado?

---

---

---