

A NOVA GERAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica

Resultado de Investigação Finalizada

GT 18 – Reestruturação produtiva, trabalho e dominação social

Glauco Ludwig Araujo¹
Antonio David Cattani²

Resumo:

Este trabalho analisa o perfil dos novos docentes universitários da rede pública federal brasileira, avaliando como o processo de profissionalização é impactado pelas condições de trabalho atuais e pela exigência de intensificação da produtividade científica. Selecionou-se o grupo de professores que ingressou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) entre os anos de 2004 e 2011. Tendo como método o *estudo de caso*, buscou-se mesclar as entrevistas semiestruturadas de orientação qualitativa realizadas com 24 docentes dessa nova geração, com outros indicadores gerais da própria UFRGS. A profissionalização docente apresenta dificuldades específicas, contradições entre o que é demandado dos professores (qualificação permanente e atendimento dos índices de produtividade) e as condições para execução do seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente universitário. Professores iniciantes. Produtividade científica.

1 INTRODUÇÃO

A universidade brasileira passa por transformações rápidas e profundas. As duas últimas décadas foram marcadas pela expansão quantitativa do ensino superior público, especialmente federal. O processo ainda está em curso e os resultados em termos da profissionalização docente, de condições de trabalho e da relação com a produtividade científica não são bem conhecidos. As mudanças são significativas e estão a exigir a reflexão crítica dos próprios docentes e dos demais agentes sociais envolvidos com as políticas públicas concernentes à educação e trabalho.

No período de 2004 a 2011, o número de funções docentes nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas se ampliou em aproximadamente 39% - superior aos 13% de ampliação das funções docentes nas instituições privadas. Na esfera pública, atualmente mais de 28% do quadro docente teve seu ingresso no período em questão. Ao mesmo tempo, houve o ingresso de mais 417 mil estudantes de graduação nas instituições públicas e mais de um 1,16 milhões nas particulares (INEP, 2011). Em síntese, uma expansão expressiva em todos os âmbitos: milhares de novos professores formando milhões de alunos.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se apresenta como um referencial importante para a análise da corrente transformação do ensino superior brasileiro. Avaliada nos últimos dois anos pelo Ministério da Educação como a melhor universidade do país, a UFRGS igualmente cresceu em diversas áreas, consolidando sua importância no meio acadêmico e fora dele. Dentre seus

¹ Bacharel em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia pela UFRGS.

² Doutor pela Université Paris 1 Pantheon-Sorbonne e Professor titular de Sociologia da UFRGS.

docentes, a ampliação foi ainda maior que em nível nacional, renovando substancialmente o quadro de professores que hoje exerce sua atividade profissional na universidade gaúcha.

A problemática dos professores iniciantes vem adquirindo uma importância crescente, que vai além do campo pedagógico e questiona o alcance das políticas públicas. A existência de diversas iniciativas de acompanhamento desses novos trabalhadores evidencia que tal processo não é responsabilidade individual, mas um desafio institucional, já que esse período inicial repercute diretamente sobre a continuidade da trajetória desses profissionais (CUNHA & ZANCHET, 2010).

Este artigo analisa sinteticamente os resultados da pesquisa desenvolvida para dissertação de Mestrado Acadêmico (LUDWIG ARAUJO, 2013). Selecionou-se apenas o grupo de docentes que ingressou na UFRGS entre os anos de 2004 e 2011 – período posterior a aprovação da Reforma da Previdência (2003) – que alterou profundamente esse sistema entre os servidores públicos. É também um grupo que se ampliou expressivamente após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), desde 2008, e que hoje representa um terço do total de docentes da UFRGS.

Tendo como método de pesquisa o estudo de caso, buscou-se mesclar as entrevistas semiestruturadas de orientação qualitativa, realizadas com 24 docentes dessa nova geração, com os dados e bibliografias mais gerais e os especificamente relacionados à UFRGS. As entrevistas foram estudadas por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), contando com o software NVivo como ferramenta de classificação.

As questões que orientaram essa investigação estão relacionadas a três eixos: profissionalização, condições de trabalho e relação com a produtividade científica. Os dois últimos ajudam a compreender melhor o primeiro eixo. Em outras palavras, responder à questão controversa sobre a profissionalização docente implica verificar uma série de indicadores, entre os quais se destacam as condições de trabalho e a relação com a produtividade científica.

2 O TRABALHO DOCENTE E SUA PROFISSIONALIZAÇÃO

O trabalho é aqui entendido como categoria central para a análise sociológica, como exercício de uma atividade vital que tem repercussões objetivas na organização social e na subjetividade humana (ANTUNES, 2011). O aporte teórico marxista auxilia na compreensão da sua forma historicamente específica de mediação sob o capitalismo (MÉSZÁROS, 2006) e como ela faz repercute em um sujeito alienado do processo e do resultado de seu trabalho (MARX, 2004).

Tal processo está diretamente ligado à divisão social do trabalho, na qual “as atividades de produção e reprodução social diferenciam-se e especializam-se, sendo desempenhadas por distintos indivíduos ou grupos” (HOLZMANN, 2011a, p. 127). É nesse âmbito que se insere a questão da profissão, numa esfera conceitual que notadamente a Sociologia das Profissões tem se ocupado e que é peculiar em relação à discussão clássica de classe social, já que uma mesma profissão pode abarcar inserções diversas na estrutura social de produção

Por outro lado, o estudo das categorias profissionais não ignora a constituição de grupos de interesse associados ao sistema de classes da sociedade capitalista, para os quais a profissionalização surge como um projeto de mobilidade coletiva para preservar e ampliar posições econômicas ou de prestígio social (LARSON, 1979 *apud* ALMEIDA, 2010, p. 124). A busca de legitimidade social e, por vezes, exclusividade para o exercício de determinado trabalho é acompanhada da busca por melhores condições para a atividade laboral. A própria autonomia em relação aos constrangimentos da organização do trabalho é vista como uma característica de status diferenciado da profissão em relação a outros ofícios. E mesmo essa autonomia relativa é condicionada pelas condições oferecidas ao exercício profissional, bem como pelo volume e conteúdo das atividades prescritas. Seriam os professores um grupo profissional, um grupo em profissionalização, ou quem sabe em desprofissionalização?

É possível observar uma qualificação crescente do corpo docente das universidades brasileiras, especificamente se considerada a titulação e em percentual maior nas instituições públicas. No caso da UFRGS, o índice de qualificação do corpo docente (IQCD) tem aumentado progressivamente nos últimos anos. No final de 2011, mais de 85% do corpo docente tinha doutorado. Entre os novos, esse percentual é ainda maior, chegando a 89,6% de doutores concursados de 2004 a 2011.

O movimento de qualificação do corpo docente das universidades brasileiras através da pós-graduação teve duas fases distintas. Na primeira, foram chamados, aos cursos de pós-graduação, docentes já no exercício profissional. A segunda traz um perfil novo de pós-graduandos, em um contingente expressivo que se dedica exclusivamente ao curso e somente ingressa no mundo do trabalho após a titulação. Essa característica foi observada na presente investigação. Os entrevistados da UFRGS, em sua maioria, tiveram uma formação predominantemente acadêmica, sem contato com outras experiências de trabalho fora da universidade (ou de pouco tempo e relevância). A vivência na academia os influenciou a enfrentar as dificuldades para seguir carreira nesse mesmo meio, visualizando as possibilidades que a docência oferece em contraste às oportunidades de trabalho fora da universidade.

A despeito de dificuldades encontradas na inserção profissional e primeiros anos de trabalho, a perspectiva de seguir na universidade foi quase unânime entre os entrevistados. A grande maioria disse aspirar seguir trabalhando como professor universitário e alguns mencionaram explicitamente a ascensão na carreira como aspiração, o que mostra o quanto a profissão acadêmica ainda é valorizada.

Observa-se que as funções docentes realizadas em regimes de trabalho de tempo integral aumentaram no período em questão, tanto na esfera pública quanto privada, um indicador que favorece a profissionalização docente. Além disso, a diminuição do percentual de funções docentes realizadas por professores “horistas” sugere o enfraquecimento dos contratos de trabalho mais precários na atividade docente, nos quais a instabilidade e heteronomia são mais presentes.

TABELA 1 – Percentual de Funções Docentes por Regime de Trabalho e Categoria Administrativa – Brasil (2004 e 2011)

Categoria	Administrativa	Regime de Trabalho			Total
		Tempo Integral	Tempo Parcial	Horista	
Pública	2004	74,31%	17,91%	7,78%	100,00%
	2011	81,12%	12,48%	6,40%	100,00%
Privada	2004	14,33%	23,51%	62,16%	100,00%
	2011	25,01%	31,16%	43,83%	100,00%
Total	2004	34,87%	21,59%	43,54%	100,00%
	2011	46,92%	23,87%	29,21%	100,00%

Fonte: INEP (2013).

Na UFRGS, é substantivo o percentual de professores que trabalham em regime de Dedicção Exclusiva (84,1%), o que os permite viver integralmente sua atividade como docentes, possibilitando as atividades que prevê o tripé universitário: ensino, pesquisa e extensão. Novamente aqui, entre os novos professores, esse número é ainda maior, estando 95,8% dos docentes em regime de Dedicção Exclusiva (DE).

A última mudança na estrutura da carreira docente ocorreu após extensa greve ocorrida em 2012, e que trouxe também consigo a discussão salarial. Não à toa, pois os salários dos docentes de ensino superior foram depreciados fortemente nas últimas décadas. Em se levando em conta a evolução

salarial desde 1998, ano no qual o caderno sobre o salário dos servidores federais começou a ser divulgado, observar-se-á que as perdas não foram pequenas. Mesmo após o reajuste que passou a vigorar em março de 2013, divulgado como o maior índice de reajuste dos servidores federais, a perda acumulada dos docentes, desde julho de 1998 até março de 2013, era de cerca de 30%. Em outros termos, para recompor o valor real dos salários ao nível de 1998, seria necessário um reajuste imediato de cerca de 40% (para além do já reajustado)¹.

Apesar disso, surpreende o fato de apenas uma professora entrevistada ter mencionado espontaneamente a questão de melhoria salarial como aspiração profissional. Todavia, quando questionados especificamente sobre a opinião em relação ao atual salário e plano de carreira, apenas um terço dos professores disse estar satisfeito com sua remuneração corrente e um número menor com o plano de carreira. A maioria considera que a profissão é desvalorizada financeiramente, ainda que alguns ponderem ser razoável o salário, tendo em vista a realidade brasileira. Outros afirmam que o baixo salário é amenizado pela possibilidade de incorporação de ganhos monetários através de trabalhos extras, mesmo com as limitações que o regime de dedicação exclusiva impõe. Todavia, essa insatisfação não tem repercutido em participação significativa em associações sindicais ou movimentos por melhorias de salário e condições de trabalho.

As opiniões sobre as movimentações sindicais que resultaram na greve que eclodiu logo após a realização das primeiras entrevistas, no geral, são críticas à greve como instrumento político. Para esses professores, a greve não atinge seus objetivos de pressão sobre o poder público, uma vez que onera especialmente os estudantes e não o governo. Observou-se um descrédito por parte dos novos docentes da UFRGS de que o governo possa atender as reivindicações da categoria por estarem paralisados. No que tange a ação coletiva empreendida no momento da greve, há de se ressaltar que dentre os professores que afirmaram estar em greve, quando perguntados sobre terem paralisado efetivamente suas atividades, verificou-se que isso na maioria dos casos não ocorreu. Pode-se observar que as tarefas consideradas “inadiáveis” (não interrompidas) são relacionadas à pesquisa e à pós-graduação.

Atualmente, a participação social dos docentes entrevistados está mais vinculada a sociedades científicas e entidades acadêmicas afins. Ainda assim, na maioria dos casos restrita a fazer parte do quadro de associados, sem atribuições específicas ou cargos nessas entidades. Em relação à participação sindical, o distanciamento é ainda maior. Menos da metade dos entrevistados disse ser filiado a uma entidade sindical de professores e nenhum deles ocupa qualquer cargo. A baixa participação é explicada pela maioria dos docentes por terem pouco interesse na atividade política como um todo. Mas também pelas outras atividades que desempenham, que não os deixa tempo disponível para atuar em movimentos associativos.

Em síntese, os professores entrevistados observam uma série de questões que demandam soluções urgentes, mas a maioria não se envolve em ações coletivas com esse fim. O aumento dos encargos laborais explica em parte a baixa adesão aos movimentos reivindicatórios. Como consequência, o baixo interesse pela política e o descrédito das ações coletivas podem acentuar o individualismo que é induzido para certos âmbitos do trabalho docente, refletindo em uma crescente atomização e estranhamento dos indivíduos.

3 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS NOVOS DOCENTES

Nas últimas quatro décadas observaram-se transformações substantivas na esfera produtiva, que trouxeram repercussões sobre todas as dimensões da vida social. O padrão de acumulação de capital que alcançou um período de prosperidade após a II Guerra Mundial, materializado no *Welfare State*, entrou em crise na década de 1970, provocando múltiplas transformações no ordenamento produtivo e no papel do Estado. A reestruturação produtiva trouxe ao mundo do trabalho grande impacto em termos econômicos, políticos e culturais.

Para Giovanni Alves (2011), o chamado toyotismo seria o “momento predominante” da gestão do trabalho que emerge junto ao padrão flexível de acumulação de capital. Nesse modelo, a rede estabelecida para a produção suprime o posto de trabalho desempenhado por apenas um trabalhador e sua máquina, próprio da linha de montagem fordista e instaura o trabalho em equipe numa célula de manufatura, sem uma demarcação rígida das atribuições de cada trabalhador (Holzmann, 2011b, p. 428). O achatamento da estrutura hierárquica das empresas remodela as formas de controle consagradas no fordismo. Nesse sistema, são os próprios trabalhadores que supervisionam e se responsabilizam pelo desempenho das equipes, cujos resultados são cruciais para o incremento salarial, condicionado pelo atendimento das metas de produtividade

Segundo Holzmann (ibid., p.430), mesmo entre os defensores de que esse é um tipo de trabalho subjetivamente mais gratificante e menos alienado, existe a percepção de que o aumento de responsabilidades pode produzir mais estresse. Além disso, pesquisadores críticos argumentam que ele traz consigo a intensificação do trabalho e maior exploração do trabalhador, a apropriação do saber e da subjetividade, bem como o aumento de controle – agora realizado por todos no espaço de trabalho. Alves (ibidem) considera que a carga simbólica e ideológica do toyotismo tem atravessado múltiplas esferas do mundo do trabalho, afetando outras esferas que não somente as relacionadas à produção de valor, como organizações de serviços e de administração pública.

Tendo isso em vista, avaliar o processo de trabalho implica ampliar o escopo de análise além do salário nominal e qualificação demandada, mas identificar os condicionantes do trabalho, e suas implicações sobre o próprio trabalhador e produtos de sua atividade. A despeito da amplitude e aplicação inespecífica do termo condições de trabalho, corrobora-se nesse trabalho o quadro conceitual estabelecido por Borges (2008), a partir das contribuições de Prieto (1994) e Blanch et al. (2003). Nesse sentido, condições de trabalho compreenderiam o conteúdo do trabalho e as características do ambiente em que é desenvolvido, abarcando o conjunto de situações que envolvem o espaço laboral e que influenciam a experiência e relações de trabalho.

Inicialmente, analisaram-se as respostas sobre as condições físicas de trabalho, entendidas como os instrumentos e estruturas materiais que possibilitam ao docente o exercício concreto da profissão. Em síntese, a estrutura física que a universidade oferece aos seus servidores. Aqui foi possível observar que, a despeito da ampliação da estrutura física da UFRGS (que esbarra em algumas dificuldades objetivas), as diferenças entre as unidades acadêmicas nesse âmbito são alarmantes e aparecem nos depoimentos dos professores entrevistados. Enquanto alguns manifestam o seu contentamento por terem gabinetes próprios, laboratórios e equipamentos de ponta, outros trabalham em condições absolutamente precárias. Essa precariedade é ainda mais sentida pelos ingressantes, que experimentam um período inicial sem espaço físico estável na universidade e com instrumentos de trabalho nem sempre presentes.

Nas unidades acadêmicas com interface aplicada ao sistema produtivo a estrutura diferenciada se deve em boa parte aos projetos em parceria com empresas privadas. E em outros espaços universitários de boa infraestrutura existe igualmente o aporte de recursos oriundos de projetos de pesquisa, mesmo quando não diretamente relacionados à esfera produtiva. Essa tem sido uma estratégia recorrente dos docentes para sanarem as deficiências estruturais da universidade e burlar uma burocracia considerada excessiva. A morosidade burocrática foi uma reclamação quase unânime entre os entrevistados, sentimento que parece contribuir para o enfraquecimento institucional do público, reforçando a atratividade que a iniciativa privada exerce sobre algumas áreas. Esse processo traz consequências no aumento dos encargos administrativos, para além das prerrogativas legais dos docentes (BRASIL, 2012).

Dentro do regime de trabalho para o qual prestam concurso público (20 horas, 40 horas ou Dedicção Exclusiva) há uma carga horária mínima a ser cumprida em sala de aula, que pode ser maior a depender do não envolvimento com as atividades de pesquisa e extensão. O restante da carga horária é cumprido em atividades diversas: orientações em diversos âmbitos (iniciação científica, monitoria,

extensão, monografias, dissertações, teses), publicações, participação em eventos científicos, emissão de pareceres em comissões avaliadoras (das agências de fomento e de revistas científicas), participação em órgãos colegiados e cargos de direção universitária.

O tempo de trabalho, entretanto, não é facilmente mensurável quando se trata de atividades para as quais não há horários e locais definidos de execução, mas sim sobre os prazos de finalização. Dessa forma, a jornada de trabalho não é estável, refletindo como o professor organiza seu tempo para conseguir executar suas tarefas nos prazos prescritos. A sobrecarga de tarefas prejudica a estabilidade na rotina de trabalho, o que causa estresse e não permite muitos momentos de descanso e lazer.

Quase todos os entrevistados percebem os primeiros anos de profissão como fator de sobrecarga. Nesse âmbito, convém destacar a diferença na carga horária prevista legalmente e aquela que é realmente executada pelos novos docentes, ressaltando que o tempo de trabalho que excede a jornada formal não pode constar nos relatórios que os professores entregam aos seus departamentos, pois legalmente não é previsto o pagamento de “hora extra”. As respostas fornecidas trazem a informação que poucos são os que trabalham somente as 40 horas que estão dispostas nos seus contratos de trabalho. A maioria excede esse tempo, e alguns com um número razoável de horas a mais, como se pode ver na tabela abaixo:

TABELA 2 - Carga horária dos professores entrevistados na UFRGS

Carga semanal estimada	Frequência
Até 40h	4
40h a 50h	9
50h a 60h	7
mais de 60h	3
Não soube/Não respondeu	1

Fonte: LUDWIG ARAUJO(2013).

Observou-se que os professores estão divididos entre os que enxergam essa jornada estendida como uma sobrecarga e os que não se incomodam em estarem mais envolvidos para além do que é previsto legalmente. A ausência de um horário fixo de trabalho é vista pela maioria positivamente, como uma possibilidade de autonomia. Um dos entrevistados relatou se incomodar mais pelo fato de ter que prestar contas dessas atividades em relatórios, do que por trabalhar sem receber quando excede a jornada legal.

Em geral existe também a flexibilidade para o docente definir o local de execução de várias tarefas de trabalho, o que traz consequências contraditórias. A definição de trabalhar na sua residência pode ser uma escolha em favor da racionalização do próprio tempo. Mas pode estar condicionada por condições físicas de trabalho inadequadas na universidade. De qualquer forma, uma dificuldade de separação da esfera pessoal com a profissional pode prejudicar o controle sobre o tempo destinado ao trabalho e trazer sobrecarga, aliada a outras consequências.

Vários entrevistados afirmaram não terem problemas de saúde relacionados ao trabalho, o que sugere outras causas ou que essa conexão nem sempre é estabelecida. Outros admitiram repercussões que o trabalho apresenta, como limitador do tempo para atividades físicas, por exemplo; observaram que eventualmente o trabalho lhes causa ansiedade, estresse; que prejudica uma boa alimentação; mas nem sempre avaliaram como consequências de gravidade relevante. Nesses casos, os professores afirmam que sua condição de saúde não é um limitador do trabalho, mas o tempo dedicado ao trabalho aparece como principal limitador de hábitos saudáveis de vida.

Os entrevistados que mencionaram o estresse como um problema oriundo do trabalho, em sua maioria, pensam ser essa uma situação inerente à profissão docente. Não gostam de pressões externas, mas consideram que estão dentro da normalidade e não afetam sua saúde a ponto de adoecerem. E mesmo quando o nível de estresse chega a patamares altos, não visualizam tais

acontecidos como algo de extraordinário, mas uma consequência do trabalho contrabalanceada pela realização pessoal nas atividades que desempenham, como expressa uma das entrevistadas:

[...] imagina que tu tem o teu trabalho que é um troço legal e que tu acredita. Tu não tem nojo dele, tu não está enjoado dele (também tem isso, tem gente que acaba sua tese de doutorado e quer botar no lixo, nunca mais quer ver o bicho na frente). Mas digamos que tu goste do que está fazendo, esteja à vontade, te sintas expressado, qual é o limite disso? Porque tu entra na universidade, entra na UFRGS, tu tem uma plataforma, como se fosse um palco, uma plataforma de lançamento, a imagem que eu penso é essa: como se fosse um lugar que te projeta, te projeta em lugares diferentes. [...] Pela simples razão de que eu estou na Universidade Federal do Rio Grande do Sul [...]. Não só por isso. Também é porque eu sei fazer relações. Porque eu tenho um trabalho também e tudo mais. Mas essa é a questão, qual é o limite disso?

Parte-se aqui da hipótese de que essa camada de trabalho invisível na jornada formal tenha uma relação íntima com as demandas de produtividade científica. Esse tem sido um dos fatores inovadores na organização do trabalho universitário e que nem sempre aparece enquanto trabalho prescrito, mesmo instigando o aumento de encargos.

4 A RELAÇÃO COM A PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA

O Brasil tem sido um dos países com maior crescimento do ensino superior e, no âmbito da investigação científica, a pesquisa encontra-se em acelerada expansão. Atualmente, a maior parte da produção científica (quase 90%) é realizada nas Universidades, com praticamente o mesmo percentual sendo realizado nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas. O incremento de produtividade alçou o Brasil a uma posição de destaque no cenário científico internacional, e tem como origem inegável as ações indutoras da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Essas agências tiveram influência direta sobre o número de publicações científicas brasileiras, hoje semelhante ao de outros países com mesmo patamar de crescimento econômico.

As atuais diretrizes das agências avaliadoras e de fomento trazem preocupação aos docentes, acompanhadas da ideia que ao não alcançar os índices preconizados o professor sofrerá consequências negativas sobre seu trabalho. A internalização das demandas produtivas está relacionada às possíveis sanções, que, em última instância, implicam o desligamento do docente dos programas de pós-graduação, o que dificulta o acesso aos editais de pesquisa. Contudo, ela parece ocorrer especialmente por meio do reforço ao sentimento individual de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso dos programas de pós-graduação nas avaliações trienais da CAPES. Esses instrumentos de responsabilização individual variam, e podem se tornar mais sofisticados, como quando se convertem em plano de metas a serem observados pelos professores.

Em decorrência podem surgir artifícios para burlar os atuais critérios e aumentar a produtividade, que trazem reflexos questionáveis sobre os produtos da atividade científica. Mas existem também efeitos sobre os produtores, que, como vimos, manifestam-se em problemas de saúde, na diminuição do tempo de lazer e na invasão do trabalho na esfera privada da vida dos professores, entre outros. Alguns desses efeitos foram demonstrados nos estudos de Sguissardi e Silva Júnior (2009) com professores de IFES da região sudeste do país, bem como em trabalho anterior na própria UFRGS (LUDWIG ARAUJO, 2010). Segundo Sgarbo (*apud* SGUISSARDI & SILVA JUNIOR, 2009), o estresse e a tensão diante das metas a serem atingidas têm levado inclusive pesquisadores ao uso de drogas para melhorar a concentração e o desempenho intelectual. Recentemente, também se tomou conhecimento de casos de suicídio envolvendo professores universitários em função de exigências de

produtividade (ANDES-SN, 2011; BASTOS, 2011), o que mostra a relevância do fenômeno social que se está vivenciando.

Contudo, nem todos professores visualizam consequências negativas relacionadas às atuais diretrizes. Esses docentes não visualizam que tais demandas estejam fora da normalidade e que os façam sofrer de alguma forma. Sguissardi e Silva Junior (2009, p. 187) entrevistaram docentes que pensam a atual situação como uma capacidade de trabalho que estava “represada” antes das mudanças acontecerem. Para um dos nossos entrevistados, o sofrimento ocorre com quem “não está acostumado com esse modelo”. Segundo ele, no novo *ethos* docente a desvinculação da pós-graduação deveria ser encarada como um processo contingencial, que pode ser revertido mais adiante se a produção se adequar às exigências prescritas.

A relação entre o sentimento de pressão externa para produtividade está diretamente relacionada aos índices de produção obtidos. Observou-se que muitos entrevistados que afirmaram não sentirem pressão por produtividade são professores que mencionaram já terem índices altos de produção. Além disso, parece haver uma relação entre preocupação pessoal e sentimento de pressão. Em síntese, a internalização das demandas é mais eficaz como motor de produtividade e torna desnecessária a cobrança externa.

A análise dos professores entrevistados na UFRGS sobre as avaliações é unânime quanto ao reconhecimento dessas enquanto fatores de incremento de produtividade. Por um lado, poucos foram os que não manifestaram críticas, mesmo que pontuais, às avaliações. Por outro, igualmente foram poucos os que expressaram uma crítica mais ampla sobre os fundamentos do sistema de avaliação. Na sua maioria, os novos docentes são críticos aos procedimentos avaliativos em diversos aspectos, mas compartilham uma visão otimista de que são necessários apenas alguns ajustes para aperfeiçoar o sistema, corroborando a preocupação crescente com o aperfeiçoamento dos indicadores para as avaliações, mas sem tocar no seu paradigma (Bianchetti, 2009, p.23), o que pode ser próprio de um período de ciência normal, conforme a aceção de Thomas Kuhn (Bianchetti & Sguissardi, 2009).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade brasileira sofreu diversas transformações ao longo de sua existência. Nenhuma delas, contudo, com tamanha rapidez e profundidade como as ocorridas nas últimas duas décadas. A característica de instituição tardia, se comparada com suas congêneres de outros países, permanece, mas apenas em parte. A implantação de novas diretrizes de organização do trabalho e da produção científica são exemplos disso. Embora adotadas tardiamente, estas diretrizes extrapolam exigências dos modelos institucionais que as serviram de exemplo. Tal processo é contraditório, uma vez que o discurso de inserção autônoma no cenário internacional na condição de “potência emergente” muitas vezes se materializa na adesão acrítica a modelos criados e hegemônicos pelas grandes potências.

As políticas governamentais para o ensino superior muitas vezes trouxeram essa marca. No período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foram implantadas diretrizes em consonância com as orientações de organismos internacionais que, no âmbito da educação superior repercutiram em uma expansão acelerada e gigantesca do setor privado. Os governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) acenaram para uma reversão nesse quadro, com investimentos maiores no setor público. Todavia, criaram políticas que colaboraram para uma sobrevida do setor privado. Na esfera pública, a lógica de organização administrativa a partir do estabelecimento de contratos de gestão entre Estado e universidades permaneceu, condicionando o recebimento de verbas ao cumprimento das metas previstas nesses acordos. Todavia, o montante de recursos recebidos não tem sido proporcional à expansão em curso, criando problemas para o funcionamento das universidades e as instigando a buscar outras formas de captação financeira (de origens pública e privada).

A pós-graduação teve um crescimento ainda mais acelerado nos períodos em questão. Diferente de outros níveis de ensino, essa expansão teve um planejamento de longo prazo, que foi orientado diretamente pelo Estado, através de suas agências de avaliação e fomento. O resultado visível foi o aumento da importância do país no campo científico internacional, com um incremento substancial no número de publicações e impacto delas sobre outros âmbitos. Dessa forma, a pós-graduação enraizou-se no fazer acadêmico como uma atribuição fundamental do trabalho docente, consolidando um trabalhador cada vez mais polivalente.

O caso da nova geração de docentes é emblemático da configuração atual. Formou-se no ambiente universitário que experimentava essa transformação, aprendendo desde cedo o *modus operandi* da academia e suas novas diretrizes. Os novos professores acreditam que as dificuldades atuais são momentâneas e serão sanadas tão logo tenham consolidado suas posições no campo acadêmico. Dessa forma, aspiram ampliar suas possibilidades de exercício profissional, por intermédio da construção de estratégias que possibilitem reagir com sucesso aos constrangimentos do meio.

Como condição para o sucesso acadêmico está a vinculação com a pós-graduação, fator que sempre vem à tona nos julgamentos emitidos por pareceristas das agências de avaliação. Ser um professor-pesquisador com plena capacidade de trabalho é a principal aspiração da nova geração. Algo que repercute também nas possibilidades de incremento salarial, por intermédio dos recursos obtidos para a coordenação de projetos ou bolsas especiais (como a de produtividade do CNPq). A maioria considera que a profissão docente é desvalorizada financeiramente, ainda que essa insatisfação com o salário e condições de trabalho não repercute em formas de ação coletiva.

A jornada de trabalho peculiar do professor universitário tem dupla face. A flexibilidade no cumprimento de carga horária é vista positivamente, mas o controle sobre o próprio tempo é dificultado quando o número de atividades prescritas é grande e invade outras esferas da vida. O trabalho prescrito não pode ser aqui limitado ao formalmente exigido, o que ocultaria o fato de que a maioria dos professores excede a carga horária para a qual prestaram concurso. Os encargos não computados em relatórios estão relacionados a atividades que os professores assumem “voluntariamente”, internalizando demandas produtivas, de modo especial no âmbito da pesquisa científica, mediadas pelo reforço cotidiano ao sentimento individual de responsabilidade pelo sucesso ou fracasso institucional.

A profissionalização docente parece estar ocorrendo em um movimento contraditório. Por um lado, a qualificação formal do quadro de professores tem aumentado substancialmente nos últimos anos e aparentemente o prestígio da profissão tem crescido. Por outro lado, as exigências laborais também aumentam, com um número crescente de atividades prescritas, o que diminui o espaço para o exercício da autonomia, fator importante quando se analisa a questão da profissionalização. Além disso, o que é demandado dos professores (desde a qualificação permanente até o atendimento dos índices de produtividade) não condiz com as condições para a execução do seu trabalho.

O complexo sistema de avaliação da atividade acadêmica no país tem tido eficácia no propósito de expansão universitária e aumento da produtividade. Entretanto, a ausência de críticas aos seus aspectos problemáticos prejudica o surgimento de um modo de organização universitário que logre manter a produção ativa, mas reflexivo sobre seus resultados. Que pense não só nos produtos finais, mas nos seus produtores – os agentes dessa atividade – sem tangenciar as consequências negativas que possa trazer. Como pensar essas questões em um cenário no qual o tempo livre dos docentes vem escasseando parece ser a grande questão: para que eles mesmos apontem as mudanças necessárias na direção de uma existência cotidiana com sentido dentro e fora do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. J. (2010). *Contributos da Sociologia para a compreensão dos processos de profissionalização*. Medi@ções: Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, v. 1, n. 2. Recuperado em 11 de abril de 2012: <http://mediacoes.esse.ips.pt>

ALVES, G. (2011). *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo.

ANDES-SN (2011). *Violência acadêmica gera assédio moral e suicídio*. InformANDES, n. 01/2011. Recuperado em 21 de dezembro de 2011: <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-inf-11949073.pdf>

ANTUNES, R. (2011). Trabalho. Em A. D. CATTANI & L. HOLZMANN (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (p.432-437). Porto Alegre: Zouk.

BARDIN, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BASTOS, R. L (2011). *Suicídio de trabalhadores na universidade*. Jornal da Adufrj. Recuperado em 10 de dezembro de 2011: <http://www.adufpi.org.br/noticias/suicidio-de-trabalhadores-na-universidade>

BIANCHETTI, L. (2009). Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. Em L. BIANCHETTI & V. SGUISSARDI (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação* (p.15-99). Campinas: Autores Associados.

BIANCHETTI, L. & SGUISSARDI, V. (2009). Desafios e dilemas da gestão e da avaliação da pós-graduação. Em L. BIANCHETTI & V. SGUISSARDI (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação* (p.1-13). Campinas: Autores Associados.

BLANCH, J. M. et al. (2003). Condiciones de Trabajo. Em J.M. BLANCH et al. *Teoría de las relaciones laborales*. Barcelona: Editorial UOC.

BORGES, L. O. (2008). *Observatório das condições de trabalho: projeto de pesquisa*. UFRN, março de 2008. Recuperado em 23 de março de 2013: <http://zip.net/bgkGkz>
BRASIL (1987). *Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987*. Recuperado em 12 de março de 2013: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D94664.htm

BRASIL (2004). *Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004*. Recuperado em 13 de dezembro de 2011: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm

BRASIL (2005). *Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Recuperado em 13 de dezembro de 2011: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm

BRASIL (2007). *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Recuperado em 13 de dezembro de 2011: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm

BRASIL (2012). *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012*. Recuperado em 13 de dezembro de 2011: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm

BRASIL (2013). *Portal do Servidor*. Recuperado em 9 de junho de 2013: <http://www.servidor.gov.br/>

CAPES (2010). *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília: CAPES.

CAPES (2011). *Sítio oficial*. Recuperado em 9 de dezembro de 2011: <http://www.capes.gov.br/>

CNPq (2009). *Sítio oficial*. Recuperado em 7 de novembro de 2009: <http://www.cnpq.br/>

CUNHA, M. I. & ZANCHET, B. M. B. A. (2010). *A problemática dos professores iniciantes: tendência e prática investigativa no espaço universitário*. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 189-197, set./dez. 2010. Recuperado em 3 de maio de 2012: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/6999/5717>

HOLZMANN, L. (2011a). Divisão Social do Trabalho. Em A. D. CATTANI & L. HOLZMANN (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (p.127-130). Porto Alegre: Zouk.

HOLZMANN, L. (2011b). Toyotismo. Em A. D. CATTANI & L. HOLZMANN (Orgs.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia* (p.426-432). Porto Alegre: Zouk.

INEP (2013). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior*. Recuperado em 2 de fevereiro de 2013: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

KUHN, T. S. (1998). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

LUDWIG ARAUJO, G. (2010). *Produtivismo científico, condições de trabalho docente e o ensino de graduação: transformações em curso na UFRGS*. Monografia de Graduação, UFRGS, Brasil. Recuperada em 21 de dezembro de 2010: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000781356&loc=2011&l=f0de6d7038c49399>

LUDWIG ARAUJO, G. (2013). *A nova geração de professores universitários: profissionalização, condições de trabalho e sua relação com a produtividade científica na UFRGS*. Dissertação de Mestrado não publicada, UFRGS, Brasil.

MARX, K. (2004). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

MÉSZÁROS, I. (2006). *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo.

PRIETO, C. (1994). *Trabajadores y condiciones de trabajo*. Madri: Ediciones HOAC.

PROUNI (2013). *Sítio oficial*. Recuperado em 20 de março de 2013: <http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>

SGUISSARDI, V. & SILVA JÚNIOR, J. R. (2009). *Trabalho intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (2012). *Site oficial*. Recuperado em 19 de dezembro de 2012: <http://www.ufrgs.br/>

VALA, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. S. SILVA & J. M. PINTO (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

ⁱ Para o cálculo da evolução salarial dos docentes desde 1998, foram utilizadas as tabelas anexas à Lei nº 12772 (BRASIL,

2012), dados retirados do Relatório “Tabela de Remuneração dos Servidores Públicos Federais” (BRASIL, 2013) e o Índice Geral de Preços do Mercado (IGP-M) como base para a verificação da inflação no período.