

ANDREZA CRISTINA SOUZA PAULA FERREIRA

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES E O
PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS - BRASIL
2015

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da
Universidade Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

F383c
2015
Ferreira, Andreza Cristina Souza Paula, 1987-
As condições de trabalho dos professores-
pesquisadores e o processo de produção do
conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* em
educação / Andreza Cristina Souza Paula Ferreira. -
Viçosa, MG, 2015.
vii, 94f. : il. ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador : Alvanize Valente Fernandes Ferenc.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 81-85.

1. Educação - Estudo e ensino (Pós-graduação).
2. Ambiente de trabalho. 3. Conhecimento e
aprendizagem. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-
graduação em Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 378

ANDREZA CRISTINA SOUZA PAULA FERREIRA

**AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES E O
PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO
STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 13 de novembro de 2015.

Cássia do Carmo Pires Fernandes

Rita de Cássia Alcântara Braúna

Maria Alba Pereira de Deus
(Coorientadora)

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
(Orientadora)

*A meu filho, Miguel Augusto, certeza do amor de Deus
em minha vida. Meu sorriso, meu abraço, meu amor,
minha alegria...*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir viver, e me mostrar que tudo é possível se tivermos fé.

A Nossa Senhora Aparecida, minha guia de fé e força nessa caminhada.

Em especial, a ela, minha mamãe, Jussara, minha base forte, meu esteio seguro, sem a qual não teria chegado até aqui. Quem cuida de mim e do meu filho, que me segura quando estou prestes a cair, quem não me deixou desistir, especialmente nesse último ano. A ti dedica toda a felicidade que eu tiver na vida. Obrigada por ser meu apoio de sempre, por celebrar comigo cada passo, cada conquista adquirida. Obrigado por ser minha mãe e também o anjo do meu filho. Somos agraciados por tê-la.

Ao meu pai, Itamar, pelo amor grandioso e fortalecedor em todos os momentos de minha vida.

À minha irmã, Rafaela, meu braço direito (e, às vezes, o esquerdo também), companheira sem limites.

Ao meu esposo Marcos, pelo amor, incentivo, paciência, apoio incondicional e cumplicidade. Obrigado por seu carinho, por suas palavras de força, por segurar na minha mão e me fazer seguir em frente.

A toda minha família, pelas orações incessantes.

À professora Alvanize, pessoa humana e abençoada. Agradeço por sua paciência e respeito aos meus tantos limites, pela orientação, apoio e confiança. Mais que uma orientadora, se fez uma amiga na relação que estabelecemos em razão das aventuras que compartilhamos desde minha graduação. Agradecer-te é pouco perto da confiança e paciência que teve comigo, por isso te dedico essa vitória.

Aos meus amigos do mestrado e da vida, pelos momentos de alegria, pelas risadas, pelo apoio de sempre. Presente de Deus.

À Universidade Federal de Viçosa e à CAPES, que me oportunizaram essa formação.

RESUMO

FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2015. **As condições de trabalho dos professores-pesquisadores e o processo de produção do conhecimento na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação.** Orientadora: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Coorientadora: Maria Alba Pereira de Deus.

Neste estudo, tivemos por objetivo analisar as condições de trabalho dos professores-pesquisadores e o processo de produção do conhecimento na Pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Exploramos as condições de trabalho dos professores universitários, por meio das relações estabelecidas com as políticas avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E, a partir da análise da condição do trabalho, discutimos aspectos e dimensões concernentes ao processo de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores. Para tanto, nos baseamos nos pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, e nos fundamentos teórico-metodológicos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) para desenvolvimento do estudo. A análise documental também foi utilizada para tratamento dos dados. Os sujeitos de pesquisa foram professores-pesquisadores de dois programas de Pós-graduação em Educação, de universidades públicas mineiras. Os dados foram coletados por meio de entrevistas intensivas. Os resultados indicaram, entre outros aspectos, que a exiguidade de tempo para dar conta de um amplo leque de demandas que vão sendo impostas em termos de quantidade e intensidade é uma das principais e recorrentes denúncias feitas pelos professores-pesquisadores entrevistados, no tocante às suas condições de trabalho. O modo de organização do trabalho para o cumprimento dessas diversas demandas e os tipos de demandas que recaem sobre cada professor-pesquisador é influenciado por diversos elementos, dentre eles: o perfil da instituição e do programa de pós-graduação a que o professor-pesquisador está vinculado; a fase em que se encontra na carreira profissional; fatores de conhecimento e reconhecimento profissional, entre outros. Os mesmos elementos exercem influência no processo de produção do conhecimento científico de cada professor entrevistado. Entretanto, ainda que reconheçam fatores de intensificação de seu trabalho, os professores são movidos por uma consciência que assumem como responsabilidade da função docente universitária: a formação profissional crítica, humanística e cidadã dos alunos. Um compromisso que avança para além da prática de formar o professor ou o pesquisador.

ABSTRACT

FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula Ferreira, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2015. **Working conditions of the research professors and the knowledge production process in strict post -graduate education.** Adviser: Alvanize Valente Fernandes Ferenc. Co-adviser: Maria Alba Pereira de Deus.

In this study, we had to analyze the working conditions of research professors and the knowledge production process at the Graduate strictly speaking Education. We explore the working conditions of university teachers through the relationships established with the evaluation policies of Higher Education Personnel Improvement Coordination (CAPES). And, from the analysis of the work condition, we discussed aspects and dimensions concerning the production process of knowledge of the research professors. For this, we rely on the assumptions of qualitative research, and the theoretical and methodological foundations of Grounded Theory (DFT) for development of the study. The document analysis was also used for data processing. The research subjects were teachers-researchers, two programs of Postgraduate Education, mining public universities. Data were collected through intensive interviews. The results showed, among other things, that shortage of time to account for a wide range of demands that are being imposed in terms of quantity and intensity is a major and recurrent claims made by interviewees research professors with regard to their conditions of work. The method of organizing work to meet these diverse demands and types of demands that fall on each teacher-researcher is influenced by several factors, including: the profile of the institution and the graduate program that the teacher-researcher it is bound; The phase you are in the professional career, knowledge Factors and professional recognition, among others. The same elements influence the production process of scientific knowledge of each subject teacher. However, although they recognize intensification factors of their work, teachers are driven by an awareness that assume the responsibility of the university teaching function: a critical professional training, humanistic and citizenship of students. A commitment that goes beyond the practice of forming the teacher or researcher.

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	1
2- O PROCESSO DE PESQUISA.....	9
2.1- A PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICO ELEGIDA.....	9
2.2-A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA PELA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS.....	13
2.3 -A DEFINIÇÃO DO LÓCUS E A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO	15
2.4- OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	16
2.5 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS	18
3–O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS	19
3.1-RELAÇÃO DE CATEGORIAS.....	26
3.1.1 - CATEGORIA - CONDIÇÃO DO TRABALHO	27
3.1.2 - CATEGORIA – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	27
3.1.3 - CATEGORIA – CARREIRA.....	28
4-SOBRE OS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	30
4.1 – OS DIFERENTES CAMPOS PESQUISADOS.....	35
4.1.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO.....	36
4.1.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES.....	38
4.2- A CONDIÇÃO DO TRABALHO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOCENTE.....	40
4.3- INTERFERÊNCIAS E REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE PRODUTIVIDADE NO CONHECIMENTO PRODUZIDO EM EDUCAÇÃO	48
4.4-AS FASES DA CARREIRA DOCENTE: OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A CONDIÇÃO DO TRABALHO.....	64

4.5 - PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA, TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA CAPES: ESTRANHAMENTO E NATURALIZAÇÃO EM RELAÇÃO AO FAZER DOCENTE.....	68
4.6 - PARA ALÉM DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS: O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA	73
5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81
ANEXOS	86
9 - APÊNDICES	90

1-INTRODUÇÃO

A condição do trabalho docente representa um dos vários aspectos pelos quais pode ser analisada a docência no ensino superior. A categoria docente, de modo particular, permite problematizações a partir de diversas perspectivas (a formação, a profissão, o ensino, a pesquisa, os saberes, dentre outros), o que nos leva a reconhecer os múltiplos campos possíveis de serem explorados. Nesta pesquisa, visando a necessidade de delimitação do objeto de estudos, optamos pela problematização do trabalho docente na pós-graduação, e, mais especificamente, a condição de trabalho nesse segmento de ensino.

Exploramos a partir da análise do trabalho docente, alguns aspectos e dimensões da Pós-graduação brasileira, compreendendo as condições de trabalho dos professores universitários por meio das relações estabelecidas com as políticas avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), expressas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). Abordamos nessa perspectiva, o processo de produção do conhecimento na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação. Para tanto, destacamos como objeto de estudos: a) as metamorfoses pelas quais vem passando a Pós-graduação em Educação; b) o professor-pesquisador, frente à condição do seu trabalho e de suas finalidades; c) as ingerências e repercussões das políticas de produtividade no conhecimento produzido em educação.

Partimos do pressuposto de que a realidade representada pelas políticas educacionais, produz condicionamentos no trabalho docente universitário, ainda que, simultaneamente, o professor seja agente deste trabalho, não obstante a situação de sujeição, também age como criador e produtor de sua realidade de trabalho. A docência, por sua vez, deve ser analisada considerando as complexidades do campo universitário público que está inserido em um contexto político, econômico e social mais amplo. O ponto de articulação do estudo que apresentamos situa-se na relação entre o trabalho docente universitário e as políticas de avaliação da Pós-Graduação. Com maior relevância, procuramos aprofundar o entendimento sobre a relação entre as condições de trabalho e o processo de produção do conhecimento, no âmbito da Pós-graduação em Educação *stricto sensu*.

O empenho para a melhor compreensão das demandas profissionais dos professores universitários em relação às suas condições de trabalho e de produção do conhecimento no

interior da Pós-graduação em Educação, originou-se dos resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica¹ realizada no período de 2009-2012, na qual atuei como bolsista, e que teve por objetivo analisar as condições de trabalho docente, os processos de intensificação e precarização desse trabalho no contexto atual e sua implicação para os percursos de desenvolvimento profissional, em cinco universidades públicas mineiras.

Os resultados desta pesquisa revelaram, dentre outros aspectos, que as condições que regem o trabalho docente na universidade pública atual, especialmente a partir dos anos de 1990, que marcaram com profundas transformações a universidade pública brasileira (CHAUÍ, 2001; DOURADO, OLIVEIRA, CATANI, 2003; SOBRINHO, 2003; SILVA JÚNIOR, 2003; MAUÉS, 2008), trouxeram como consequências elementos de intensificação, precarização e flexibilização do trabalho docente. Os professores universitários revelaram aspectos de um cotidiano de trabalho intenso, complexo, exposto a critérios de eficiência e eficácia, em ajuste aos interesses do mercado. Esses aspectos nos levaram à compreensão de uma dinâmica manifestada pela potencialização da produtividade do trabalhador docente, que teve ampliadas as exigências sobre si mesmo. As pesquisas realizadas por Hargreaves (1995) corroboram para o entendimento da intensificação do trabalho docente. Este autor compreende o processo de intensificação como a redução de tempo de descanso do professor; a carência de tempo para atualização profissional; a sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo a possibilidade de que os professores planejem e controlem seu trabalho a longo prazo; e a redução da qualidade do serviço, quando se fazem cortes ou retiram-se atividades, para ganhar mais tempo.

Reportando à pesquisa desenvolvida por Ferenc et al (2012), os dados revelaram, entre outros aspectos, que os professores que atuam também na pós-graduação percebem de um modo particular os efeitos do processo de intensificação no desenvolvimento cotidiano de seu trabalho, evidenciado pelo ritmo acelerado de trabalho, a cobrança por uma contínua e intensa produção acadêmica, especialmente na forma de artigos, assim como para o desenvolvimento de pesquisas em um quadro de escassez de tempo e de recursos para tal. Os resultados dessa pesquisa, se constituiu em um dos motivos que nos levou a pesquisar como o trabalho docente na pós-graduação vem sendo vivenciado. A prática de pesquisa tem nos oportunizado a

¹ A referida pesquisa intitula-se: Necessidades formativas de professores universitários e os processos de precarização e intensificação do trabalho docente. Desenvolveu-se sob orientação da Profª. Alvanize Valente Fernandes Ferenc, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa- MG, e contou com financiamento da FAPEMIG, EDITAL 01/2009 – Demanda Universal, e apoio do CNPQ, por meio de bolsa de iniciação científica. A pesquisa foi composta pela seguinte equipe de pesquisa: FERENC, A. V. F.; SARAIVA, A. C. L. C.; SILVA, C. de F. da; BRAÚNA, R. de C. de A.; BRANDÃO, A. C. P.; PAULA, A. C. S. MELLO, P. das G. M. de.

continuidade do debate sobre o trabalho docente no contexto atual, suas demandas e as formas de governo sobre ele.

Neste sentido, realizamos um levantamento bibliográfico acerca das “*condições de trabalho docente na universidade pública brasileira*”. Buscamos por estudos que discutem aspectos relacionados ao trabalho do professor-pesquisador no âmbito da pós-graduação na universidade pública, especialmente, em relação à produção do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* em educação. O levantamento revelou a recorrência de estudos que tratam do trabalho docente no ensino superior, sobretudo a partir da reestruturação produtiva do mundo do trabalho e do contexto das relações sociais de produção sob a égide do capital financeiro, suas implicações no campo produtivo e desdobramentos das políticas neoliberais no país (BOSI, 2007; MAUÉS, 2008; BIANCHETTI, 2013; MANCEBO, 2013). Nesses trabalhos, as categorias precarização e intensificação do trabalho são evidenciadas.

No tocante ao trabalho docente na pós-graduação, os estudos enfatizam a problemática da qualificação dos professores-pesquisadores, discussões sobre as políticas de avaliação da CAPES, a questão da internacionalização da pós-graduação, a formação de pesquisadores em educação, a produção e o perfil discente, o processo de orientação. Nas produções mais recentes, encontramos discussões sobre a relação das novas tecnologias com a intensificação do trabalho na pós-graduação. No entanto, poucas pesquisas têm problematizado as influências do atual modelo de avaliação da CAPES² sobre o conhecimento produzido pelos professores-pesquisadores da pós-graduação em educação, considerando a ótica dos próprios professores.

Orientados sobre o que revelam os estudos já produzidos acerca das “*condições de trabalho docente na universidade pública brasileira*”, e buscando compreender melhor os aspectos relacionados à relação entre as condições de trabalho na pós-graduação, o atual modelo de avaliação da CAPES e o conhecimento produzido pelos professores-pesquisadores, elaboramos outra atualização bibliográfica³ sobre a temática “*condições de produção do conhecimento na pós-graduação em educação*”. Este mapeamento foi realizado em quatro

² O atual modelo de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, refere-se às diretrizes e finalidades da avaliação dos Programas de Pós-graduação propostas no Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020.

³ Este mapeamento das produções acadêmicas que abordam a temática “*condições de produção do conhecimento na pós-graduação em educação*”, foi realizado como parte da proposta de trabalho da disciplina “Formação de Professores: Perspectivas Atuais”, ministrada pela professora Rita de Cássia de Alcântara Braúna, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa.

fontes, a saber: Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Revista Brasileira de Educação e Avaliação: Revista de Avaliação da Educação Superior, o que compreendeu, dada a periodicidade de publicação das fontes, os anos de 2006 a 2013.

As fontes de pesquisa foram selecionadas em razão de representarem importantes veículos de socialização das produções do conhecimento no campo educacional, especificamente por agruparem discussões e resultados de pesquisas, como no caso das publicações da ANPED e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A opção por delimitar o recorte temporal de 2006 a 2013, está relacionada à necessidade em um processo de pesquisa de considerar o estado do conhecimento da temática que se pretende investigar, a fim de contribuir para o avanço das discussões do campo de estudo. Sobre o processo de revisão bibliográfica, Alves-Mazzotti (2006, p. 27-30) nos alerta que:

A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas [...] Em resumo, é a familiaridade com o estado do conhecimento na área que torna o pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer a expansão desse conhecimento.

O exame dos trabalhos disponibilizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerando os limites de nossa análise, que se deu a partir da leitura dos resumos, revelouExploramos a partir da análise do trabalho docente, alguns aspectos e dimensões da Pós-graduação brasileira, compreendendo as condições de trabalho dos professores universitários por meio das relações estabelecidas com as políticas avaliativas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), expressas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). Abordamos, nessa perspectiva, o processo de produção do conhecimento na Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, que grande parte dos estudos, apresenta análises pontuais de um curso ou de um Programa. As temáticas discutidas perpassam questões relacionadas à profissionalidade docente, aprendizagem e cidadania docente, adoecimento docente, relações de trabalho e relações entre ensino e pesquisa na pós-graduação. Preocupam-se, sobretudo com os efeitos da avaliação sobre o processo de trabalho e sobre as relações de trabalho dos professores-pesquisadores, para o que

coletam opiniões de diferentes agentes, na maioria das vezes os próprios professores, por meio de questionários e entrevistas.

Cabe ressaltar que, os trabalhos relacionados à temática em questão aparecem em maior volume no ano de 2011, o que coincide com o período de divulgação do novo Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020), elaborado pela CAPES – agência avaliadora e reguladora da Pós-graduação brasileira. Acreditamos que o aumento de estudos voltados para as condições de trabalho na pós-graduação possa estar relacionado à ideia de elevação da produtividade e da regulação acentuada no novo plano. Sobre o sistema de avaliação e regulação da CAPES, Bianchetti (2006, p. 141-142) afirma:

As estratégias de acompanhamento e de avaliação desencadeadas pela CAPES, em especial pelo processo ser desenvolvido pelos pares, com a aceitação e as reações contrárias que vêm registrando (Horta e Moraes, 2005); a drástica redução dos prazos para a conclusão do mestrado (dois anos) e do doutorado (quatro anos), embora tenha sido inserida uma flexibilização em período recente; a vinculação da avaliação ao fomento; a exigência de produção, a ponto de provocar uma verdadeira “corrida pelo Lattes” (Silva, 2005) e tantas outras medidas implementadas pela CAPES, acabaram por trazer impactos ainda não suficientemente pesquisados na vida do corpo docente e dos pós-graduandos dos PPGes.

Na proximidade de completar meio século, o sistema de pós-graduação brasileiro ainda revela certa carência de problematizações sobre aspectos abrangentes do trabalho docente na pós-graduação, como por exemplo, os efeitos do produtivismo acadêmico no conhecimento produzido pelos professores-pesquisadores atuantes nos Programas de Pós-graduação em Educação.

Em relação aos trabalhos publicados nos anais da ANPED, destacamos o caráter interinstitucional das publicações, ou seja, são trabalhos realizados em conjunto por pesquisadores de diferentes instituições. Os principais temas abordados nos trabalhos analisados foram: o trabalho docente na pós-graduação, com foco no processo de orientação dos discentes; análises da relação das políticas da CAPES com o Processo de Bolonha e suas inferências no trabalho docente; caracterização étnico-racial e de gênero da população discente da pós-graduação; a produção discente; análise do sistema de avaliação da CAPES sob diversas perspectivas teóricas; o processo de internacionalização da pós-graduação brasileira; a influência da avaliação na produção do conhecimento em conjunto; e a precarização do trabalho docente na pós-graduação.

O exame dos trabalhos publicados na ANPED nos permitiu verificar que a discussão sobre trabalho docente não é evidenciada no GT 08- Formação de Professores, constituindo aí uma lacuna. No entanto, o tema aparece em trabalhos que compõem o GT 09- Trabalho e Educação, o GT 11 – Políticas de Educação Superior e o GT – 14 – Sociologia da Educação. Como já sublinhamos, também realizamos o levantamento bibliográfico em dois periódicos⁴ classificados como Qualis A1 na área da educação, a saber: a Revista Brasileira de Educação, uma publicação quadrimestral da ANPED, na qual concentram-se trabalhos nas áreas de educação, educação básica, educação superior, política educacional e movimentos sociais, e o periódico Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, que publica prioritariamente trabalhos relacionados com os temas da “avaliação da educação superior”, “avaliação” e “educação superior”. Nestas revistas, dentro do período analisado, entre 2007 e 2013, foram selecionados 10 artigos, sendo 4 na Revista Brasileira de Educação e 6 na Revista Avaliação da Educação Superior.

Na Revista Brasileira de Educação, os artigos sobre o trabalho do professor-pesquisador são recentes, publicados entre os anos de 2010 e 2013. Os temas mais enfatizados nos trabalhos dizem respeito ao processo de trabalho docente na pós-graduação, desses trabalhos destacamos o artigo intitulado “Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB”, cujos autores são: João dos Reis Silva Júnior, Luciana Rodrigues Ferreira e Fabíola Bouth Grello Kato. Este artigo aborda diretamente a relação entre trabalho docente na pós-graduação, produção do conhecimento e avaliação da CAPES. Esse assunto é discutido, pelos mesmos autores em um livro recentemente lançado intitulado “Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira”, organizado por Deise Mancebo e pelo próprio João dos Reis Silva Júnior, em 2012. Os artigos trazem também como problemáticas de discussão: o perfil do novo PNPG 2011-2020; a pesquisa em educação; panoramas dos estudos sobre a pós-graduação *stricto sensu* em educação e suas tendências teórico-epistemológicas; e debates sobre a política de pós-graduação na área de educação.

No tocante aos aspectos metodológicos dos trabalhos, predominam os estudos de caráter documental, visando analisar as estruturas curriculares dos Programas investigados ou as políticas de avaliação dos mesmos. Os estudos bibliográficos também são frequentes, assim como a análise de dados estatísticos disponibilizados pelo sistema nacional de pós-graduação

⁴ A escolha dos periódicos para o levantamento das produções bibliográficas levou em consideração, o fato de serem revistas bem avaliadas pela CAPES e comportarem uma parte significativa e relevante da produção científica no campo da educação.

no sítio da CAPES, e de alguns Programas específicos, assim como os dados disponibilizados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sendo muito recorrente o uso de dados estatísticos da base de currículos da Plataforma Lattes.

Dos 6 artigos selecionados na Revista de Avaliação da Educação Superior no levantamento dos trabalhos publicados entre 2007 e 2013, 5 foram publicados entre os anos de 2011 e 2013, apenas um artigo foi publicado em 2008. O foco das discussões abrange diversos aspectos: o processo de formação dos pós-graduandos para o ensino, na nova política da pós-graduação brasileira; questões epistemológicas sobre o sistema de avaliação da CAPES para a pós-graduação em educação; a influência do estágio pós-doutoral sobre a produção científica dos professores-pesquisadores; a relação entre a pós-graduação e a educação básica; e discussões sobre os modelos de avaliação do conhecimento produzido dos PNPGs anteriores ao atual. Em relação às metodologias, prevalecem as pesquisas bibliográficas e documentais, de caráter explicativo.

O levantamento bibliográfico realizado nos permitiu verificar que os artigos veiculados nos periódicos dão ênfase à dimensão política e histórica da pós-graduação, abrangendo aspectos amplos e variados do trabalho docente neste nível de ensino, assim como a produção do conhecimento. Em contrapartida, as teses e dissertações revelam preocupações e temáticas bem mais específicas. Nesse sentido, ainda encontramos em aberto questões mais abrangentes sobre a relação entre a política de avaliação e a produção do conhecimento na pós-graduação em educação. Aliado às justificativas já elencadas, para o desenvolvimento desse estudo, registramos o arrefecimento das discussões críticas em relação à política indutiva da CAPES, como se os Programas e seus respectivos pesquisadores seguissem em uma lógica de acomodação ou de consenso (BIANCHETTI, 2006).

A carência de análises críticas a respeito das condições de trabalho, da formação, da qualificação, da produção do conhecimento na pós-graduação e do modelo de avaliação da Pós-graduação brasileira é sinalizada por Sguissardi (2006):

O destaque em geral positivo da pós-graduação diante do quadro de calamidade do “sistema” educacional brasileiro, do Ensino Fundamental ao de graduação – como o classificou Ribeiro (1984) em livro – talvez esteja na origem do pequeno volume de análises críticas desse nível de formação/qualificação acadêmico-científico diante da literatura existente sobre os demais níveis de educação. Algo similar pode-se dizer do “Modelo CAPES de Avaliação”. É incomparavelmente maior a literatura nacional sobre avaliação da graduação do que sobre a da pós-graduação, embora se tenha implantado de forma oficial e sistemática cerca de duas décadas antes que aquela e uma década após- a regulamentação da pós-graduação *scripto sensu* no Brasil, pelo Parecer 977/65 (SGUISSARDI, 2006, p. 50)

É válida a ressalva de que após a implantação, a partir de 1996/97, do “Modelo CAPES de Avaliação” assistimos na literatura pertinente um aumento expressivo no número de trabalhos (KUENZER, MORAES, 2005; HORTA, MORAES, 2005; BIANCHETTI, MACHADO, 2006; SGUISSARDI, 2006) que refletem sobre este novo modelo avaliativo, com uma reação crítica mais ativa que partiu, especialmente, dos profissionais docentes e pesquisadores de algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais envolvidos nesta nova ótica de trabalho. Entretanto, a revisão de literatura e a análise de pesquisadores da área ainda demonstram a necessidade da produção de estudos que reflitam sobre a situação atual da pós-graduação, conforme Machado (2007, p. 141) que afirma:

A partir das leituras e considerações apresentadas, vai ficando cada vez mais nítida a complexidade do campo da pós-graduação, o quanto precisamos de pesquisas que tomem como objetos de investigação temas associados à formação de pesquisadores e, também, aos meandros da produção de conhecimentos.

Isto posto, nas páginas a seguir procuramos evidenciar algumas dimensões da política da CAPES, examinando seus desdobramentos no cotidiano de trabalho na Pós-Graduação em Educação em relação aos professores-pesquisadores e à produção do conhecimento. Para tanto, nesse primeiro momento sinalizamos o problema que orientou a pesquisa aqui apresentada: *Em que medida as demandas postas pelo “Modelo CAPES de avaliação” interferem nas condições de trabalho docente na pós-graduação⁵ e no processo de conhecimento produzido pelos professores-pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu em Educação?*

Tivemos como objetivo analisar:

- As condições de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação *scripto sensu* de duas universidades públicas federais do estado de Minas Gerais, frente às demandas impostas pelo modelo vigente de avaliação da CAPES, a fim de compreender as consequências desse processo sobre o conhecimento por eles produzido.

Neste sentido, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

⁵ Neste trabalho, utilizamos esta expressão entre aspas para significar o atual formato da avaliação da CAPES, em vigor desde os anos de 1996-1997.

- Analisar os sentidos atribuídos pelos professores-pesquisadores ao trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* na universidade contemporânea, em termos pessoais, profissionais, formativos, políticos e educacionais.
- Identificar as formas de os professores-pesquisadores se organizarem para produzirem conhecimentos, frente à sua rotina de trabalho e às demandas do exercício docente na universidade pública.
- Investigar o processo de produção de conhecimentos de professores-pesquisadores nos Programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação.

Esperamos que a leitura dessa dissertação possa revelar novos aspectos e ampliar o entendimento sobre o cotidiano de trabalho e de produção do conhecimento no âmbito dos Programas de Pós-graduação em Educação. Deste ponto, a leitura segue para um capítulo onde desvelamos cada passo de construção desse estudo: a abordagem teórico-metodológica escolhida, a seleção dos participantes, as fontes e os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. Em sequência, apresentamos os diferentes espaços que constituíram as fontes de dados, depois passamos a explorar os dados emergentes no estudo por meio das entrevistas e em diálogo com a literatura pertinente, o que, aliás, perpassa todo o trabalho, em um sentido de revisão de literatura. No último capítulo, considerando o limite do nosso olhar, apresentamos as conclusões do estudo desenvolvido.

2- O PROCESSO DE PESQUISA

Nessa seção apresentamos o processo de desenvolvimento dessa pesquisa. Inicialmente dispomos os objetivos que orientaram o estudo e em seguida descrevemos os passos dados na intenção de atingi-los. Apresentamos a Teoria Fundamentada nos Dados como perspectiva teórico-metodológica adotada, o processo de construção da pesquisa a partir dessa perspectiva, a seleção do lócus e dos participantes, a elaboração do instrumento de coleta de dados, o processo de coleta dos dados e o processo de análise desses dados. No capítulo seguinte, apresentamos os resultados da análise desses dados.

2.1- A PERSPECTIVA TEÓRICO METODOLÓGICO ELEGIDA

No tocante à perspectiva teórico-metodológica, o estudo se baseou nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação que propiciaram a imersão do pesquisador no contexto a ser estudado, a consideração do processo e, a atenção aos significados atribuídos aos fenômenos pelos participantes da pesquisa (BOGDAN, BIKLEN, 1993). André (1983, p.66), indica as

dentre várias vantagens do uso de dados qualitativos na pesquisa educacional: “a apreensão do caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural”.

Para o planejamento e estruturação prévia dessa investigação nos valem as sugestões oferecidas por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998). Em Ludke e André (1986) e André (1983), encontramos os subsídios para orientação da elaboração do roteiro de entrevista semiestruturado utilizado para a coleta de dados.

Entre as diversas metodologias concernentes à investigação qualitativa, optamos pelos fundamentos da Teoria Fundamentada nos Dados – TFD, termo traduzido da “Grounded Theory”, desenvolvida seminalmente no final dos anos de 1960, pelos sociólogos Glasser e Strauss. Esses estudiosos defendiam uma perspectiva indutiva da descoberta das teorias a partir da análise constante dos dados de pesquisa, com foco na construção de teorias e não somente na interpretação hipotético-dedutiva dos dados (CHARMAZ, 2009). Esta metodologia trata de um referencial interpretativo e sistemático que extrai das experiências vivenciadas pelos atores sociais aspectos significativos que possibilitam construir alicerces teóricos, potencializando a expansão do conhecimento.

A TFD nos permite compreender um fenômeno a partir da percepção que um determinado conceito, objeto ou situação tem para o sujeito, construindo conhecimentos, ampliando a compreensão e proporcionando um guia significativo para a ação (DANTAS, LEITE, LIMA, STIPP, 2009). Em outras palavras, a teoria fundamentada nos dados como referencial teórico e metodológico objetiva a descoberta de um modelo conceitual que explica o fenômeno investigado, permitindo ao investigador desenvolver e relacionar os conceitos evidenciados no processo de pesquisa. De acordo com Charmaz (2009, p. 252),

Teoria fundamentada é um método de condução da pesquisa qualitativa que se concentra na criação de esquemas conceituais de teorias por meio da construção da análise indutiva a partir dos dados. Por essa razão, as categorias analíticas são diretamente “fundamentada” nos dados. O método privilegia a análise e não a descrição, as categorias novas em vez das ideias preconcebidas e teorias existentes, e a coleta de dados sequencial ao invés de amplas amostras iniciais.

As bases conceituais da teoria fundamentada emergem na década de 1960, como um referencial inspirado nos conhecimentos inerentes ao Interacionismo Simbólico⁶ e ao

⁶ Interacionismo simbólico é uma perspectiva teórica originada a partir do pragmatismo que parte do princípio de que as pessoas constroem as personalidades, a sociedade e a realidade pela interação. Essa perspectiva

pragmatismo, a partir dos estudos de Barney Glasser e Anselm Strauss, sociólogos e pesquisadores da tradicional Universidade de Chicago, nos Estados Unidos. Para Charmaz (2009), as origens da TFD no positivismo de meados do século XX e na sociologia da escola de Chicago⁷, tendo como base a filosofia e o pragmatismo, deram à TDF rigor e credibilidade. A autora argumenta ainda que, ao longo dos anos a teoria fundamentada assumiu formas distintas com vieses entre as tradições interpretativas e positivistas: a teoria fundamentada nos dados construtivista integrante da tradição interpretativa, a qual defende, e a teoria fundamentada nos dados objetivista, de tradição positivista. Nesse sentido, a TFD é uma metodologia de pesquisa que pode ser usada em estudos positivistas, interpretativistas ou críticos. Nas pesquisas de cunho positivista, a TFD aplica-se ao desenvolvimento e verificações de hipóteses, com o objetivo da descoberta de padrões nos dados (LEHMANN, 2003 *apud* PETRINI, POZZEBON, 2009). Já nos estudos interpretativistas, a teoria fundamentada pode ser utilizada para compreensão de determinado fenômeno, objetivando a construção de conceitos relativos ao mesmo (ANNELLS, 1996 *apud* PETRINI, POZZEBON, 2009).

Nesse sentido, uma abordagem de pesquisa construtivista busca compreender como os sujeitos compreendem e constroem significados e ações em determinadas situações e contextos específicos. Nesse sentido, utilizar a teoria fundamentada construtivista como referencial teórico-metodológico nos permite, enquanto pesquisadores, adotar uma atitude reflexiva em relação ao processo de pesquisa, às nossas próprias interpretações bem como às interpretações dos participantes da pesquisa, revelando complexidades do cotidiano familiar, institucional, profissional, entre outros, a partir das visões e ações específicas dos sujeitos.

Orientando-nos para a construção e utilização da teoria fundamentada em novas pesquisas, Charmaz (2009) salienta que a base pragmatista desse referencial nos auxilia a manter a ênfase na linguagem, no significado e na ação, o que caracteriza rigor ao procedimento de pesquisa. Defendendo a perspectiva construtivista da teoria fundamentada, o autor afirma que “se mantiver uma sensibilidade construtivista, você pode conhecer e interpretar as nuances do significado e da ação enquanto se torna cada vez mais consciente da

pressupõe que os indivíduos são ativos, criativos e reflexivos, e que a vida social se compõe de processos (CHARMAZ, 2009, p.

⁷ Sociologia da Escola de Chicago é uma tradição na sociologia que surgiu na Universidade de Chicago durante as primeiras décadas do século XX. A filosofia pragmatista e o trabalho de campo científico construíram os respectivos fundamentos e princípios metodológicos dessa tradição. Essa escola gerou uma tradição significativa da psicologia social interacionista simbólica da pesquisa etnográfica e qualitativa. A sociologia da Escola de Chicago admite relações dinâmicas e recíprocas entre a interpretação e a ação.

natureza interativa e emergente dos seus dados e das suas análises” (CHARMAZ, 2009, p. 247).

Nesse sentido, a TFD se revelou como importante e consistente metodologia de análise para objetos de estudo que envolvem interações humanas e que conformam fenômenos da prática profissional ainda não desvelados ou devidamente compreendidos. Entendemos que o processo de análise baseado nos dados emergentes no processo de coleta de dados, nos permitiu alcançar um equilíbrio entre a teoria existente sobre nosso objeto de pesquisa e o aprendizado a partir dos dados coletados. É fundamental ressaltar, que nosso objetivo ao pesquisar o trabalho docente universitário, não foi validar ou testar os aspectos já explicitados na literatura, mas sim, produzir informações relativas ao contexto universitário público em geral, e ao contexto das condições de trabalho e de produção do conhecimento na pós-graduação *stricto sensu* em educação, de modo particular, informações estas que poderão ser incorporadas ao entendimento do fenômeno.

2.2-A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA PELA TEORIA FUNDAMENTADA NOS DADOS

Charmaz (2009) descreve por meio de um mapa conceitual, uma visão geral do processo de construção da teoria fundamentada salientando que na prática esse processo de pesquisa não acontece de forma linear.

Figura 1 – A construção da Teoria Fundamentada

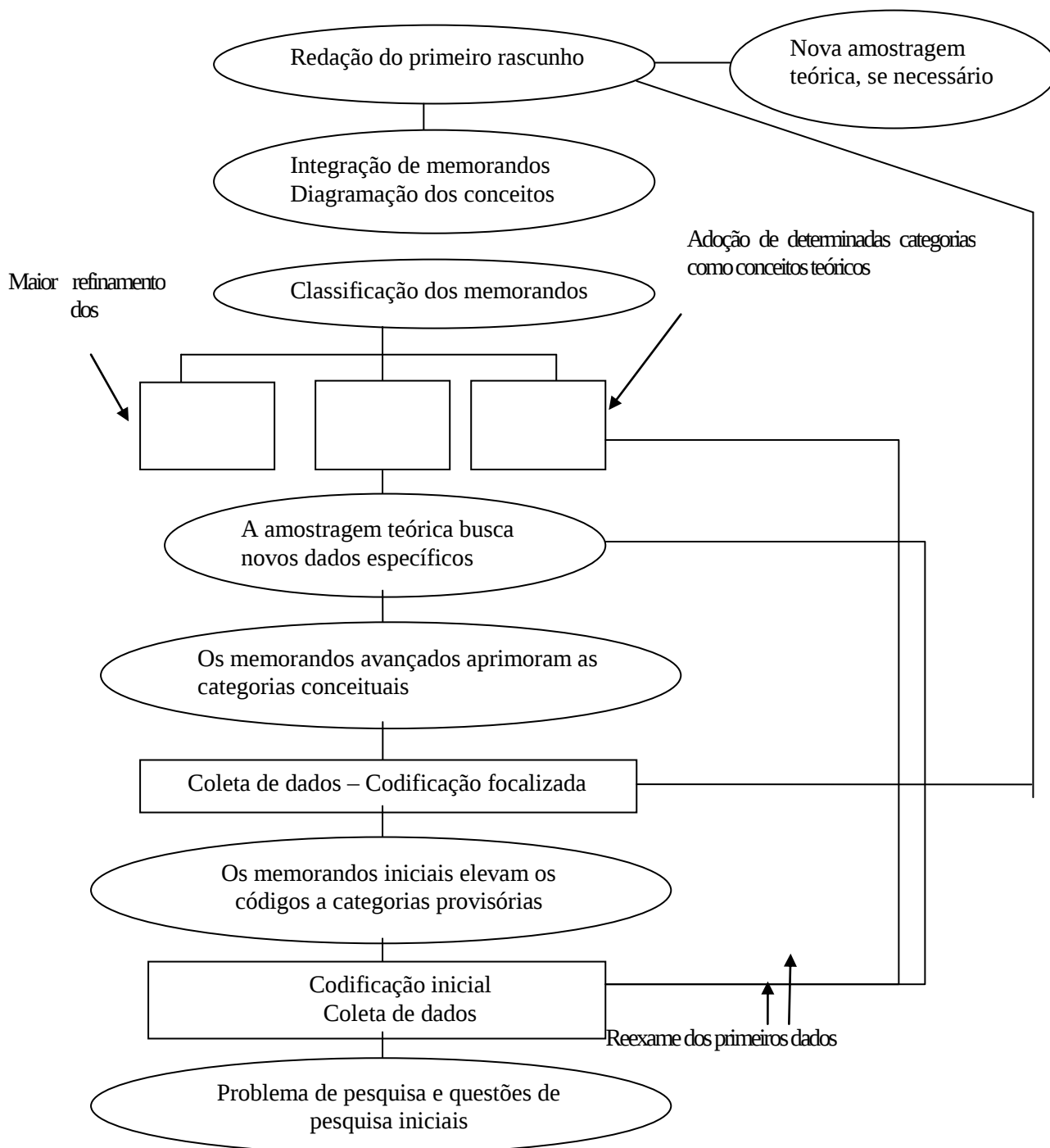


Figura 1- O processo de construção da Teoria fundamentada
Fonte: CHARMAZ, 2009.

Do mesmo modo, outros autores (STRAUSS, CORBIN, 1990, 1994, 1997, 2008; DANTAS, LEITE, LIMA, STIPP, 2009, PETRINI, POZZEBON, 2009) nos oferecem suas perspectivas acerca do processo de desenvolvimento de pesquisas qualitativas baseadas na teoria fundamentada nos dados.

Nessa pesquisa nos afiliamos ao processo de pesquisa explicitado por Charmaz (2009). Em sua representação sobre o processo de construção da teoria fundamentada, a autora toma a coleta de dados como ponto de partida e se refere à redação do primeiro rascunho. Esta fase é inerente ao processo de coleta de dados, que no caso dessa pesquisa se deu por meio de entrevistas intensivas com professores-pesquisadores. A partir das primeiras leituras das transcrições, fazemos as análises preliminares em busca do que serão nossos códigos iniciais de análise. Em decorrência dessa análise preliminar verificamos a necessidade ou não de recorrer a novas amostragens teóricas, que dizem respeito ao retorno a um ou mais sujeitos de pesquisa para melhor compreender um dado fenômeno ou algum código emergente relacionado aos objetivos de pesquisa. Os códigos cristalizam os significados e as ações presentes nos dados.

A integração dos memorandos⁸, a diagramação dos conceitos e a classificação desses memorandos também se referem ao processo inicial de análise dos dados, denominado de codificação inicial quando levantamos os primeiros códigos de análise. Esses códigos representam os principais temas presentes nos dados. Elaborados os primeiros códigos passamos a uma análise mais refinada desses dados construindo alguns conceitos, na hipótese de representar o que nos dados coletados responde às questões de pesquisa. Neste ponto, os conceitos, que representam as informações emergentes da realidade investigada, são entendidos como categorias analíticas preliminares, e, portanto, passam a ser analisados conforme a teoria pertinente.

As categorias originadas desse processo podem também levar à necessidade de novamente recorrer à amostragem teórica, em busca de novos dados específicos que permitam o refino e a complementação das primeiras categorias. De posse das categorias analíticas iniciais e dos memorandos, reexaminamos os dados. Esse processo é denominado de codificação focalizada, quando definimos as categorias conceituais da pesquisa relacionando-as ao problema de pesquisa e às questões de pesquisa iniciais. Conforme trabalhamos com os

⁸ Na Teoria Fundamentada nos Dados os memorandos são as anotações feitas pelo pesquisador durante todo o processo de pesquisa. Essas anotações são revistas pelo pesquisador durante o processo de análise dos dados, de modo a contribuir para a compreensão da realidade investigada. Os memorandos fornecem formas para comparar os dados, explorar as ideias sobre os códigos e direcionar a coleta de dados (CHARMAZ, 2009).

dados e com os códigos emergentes desses dados, vamos nos tornando mais analíticos quanto à forma de lidar com eles e, assim, conseguimos elevar determinados códigos à categorias conceituais.

Charmaz (2009, 28) ainda salienta

[...] As estratégias da teoria fundamentada levam você a se concentrar em sua análise e não em discussões a ela relacionadas, a retardar a revisão da bibliografia e a construir uma teoria original que interpreta os seus dados. Essas estratégias contradizem as exigências tradicionais para a apresentação da pesquisa.

2.3 -A DEFINIÇÃO DO LÓCUS E A SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES DO ESTUDO

Na teoria fundamentada nos dados trabalha-se com o conceito de amostragem teórica que possibilita ao pesquisador buscar dados em determinados contextos ou por meio do testemunho de pessoas que indicam ter conhecimento acerca da realidade a ser estudada. A lógica da amostragem teórica consiste em identificar, na seleção, casos, sujeitos e/ ou contextos que atendam a alguns critérios de importância previamente definidos pelo pesquisador (PETRINI, POZZEBON, 2009). Charmaz (2009, p. 249) define a amostragem teórica como:

Um tipo da amostragem da teoria fundamentada na qual o pesquisador visa a desenvolver as propriedades das suas categorias ou teorias em desenvolvimento, e não testar amostras de populações selecionadas de forma aleatória ou de distribuições representativas de uma determinada população. Ao empregar a amostragem teórica, o pesquisador busca pessoas, eventos ou informações para elucidar e definir os limites e as categorias. Como o objetivo da amostragem teórica é obter as categorias teóricas, o fato de utilizá-la pode levar o pesquisador além das áreas substanciais.

Nessa pesquisa tivemos como *lócus* de investigação duas universidades federais localizadas no Estado de Minas Gerais. Para a amostragem teórica, buscamos professores dos Programas de Pós-graduação em Educação *stricto sensu* dessas universidades. Para a seleção do contexto e dos participantes dessa pesquisa foram estabelecidos os seguintes critérios: (1) O conceito CAPES dos Programas, devendo possuir nota entre 4 e 7; (2) o professor participante deveria ser vinculado ao Programa de pós-graduação e ter vivenciado pelo menos dois processos de avaliação da CAPES. Nesta seleção procuramos identificar e compreender as práticas, ações e objetivos que têm orientado o trabalho docente e a produção acadêmico-científica dos professores-pesquisadores vinculados a estes Programas.

Contatar os participantes da pesquisa exigiu diversas movimentações. Inicialmente fizemos levantamento de caráter exploratório, por meio do qual obtivemos o número de docentes vinculados aos Programas. Assim verificamos a viabilidade de realização da investigação e a melhor definição dos participantes. Esse breve levantamento foi realizado a partir do contato por email com as Secretarias dos referidos Programas de Pós-Graduação em Educação, ainda durante a fase de construção do projeto, em março de 2014, assim como pelo acesso ao sítio do GeoCAPES, onde pudemos obter acesso a informações mais específicas relativas aos grupos de sujeitos, como dados sobre a constituição do corpo docente e sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-graduação em Educação. Esses dados podem ser visualizados na tabela 1.

Tabela 1 – Indicadores de corpo docente por produção bibliográfica e técnica - 2012			
CORPO DOCENTE			
	Permanentes	Colaboradores	Total
PPGE 1	21	2	23
PPGE 2	68	12	80
PRODUÇÃO			
	Bibliográfica ⁹	Técnica ¹⁰	Total
PPGE 1	109	88	197
PPGE 2	559	368	927

Fonte: Chronos – Capes

Dessa forma, a seleção do lócus e sujeitos a serem investigados obedeceu à estratégia de amostragem teórica (CHARMAZ, 2009), por meio da qual identificamos casos que atendam a critérios estabelecidos para garantir a qualidade dos dados coletados.

2.4- OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O passo seguinte foi a elaboração do roteiro de entrevista (ANEXO 1) para coleta de dados, para o qual nos valem de múltiplos métodos no sentido de garantir o rigor metodológico. A entrevista semiestruturada foi eleita como a principal fonte de coleta de dados, sendo a fonte documental utilizada para complementar as informações, favorecendo uma melhor compreensão de nossa problemática de estudos. Em relação à entrevista de tipo qualitativo, Poupart (2012, p. 216) destaca três argumentos, um epistemológico, um ético-político e um metodológico:

⁹ Os dados referentes à produção bibliográfica referem-se à publicação de: Artigos completos; Anais de trabalhos completos; Artigos – resumo; Anais-resumo; Livros (capítulo, integral e coletânea).

¹⁰ Já os dados referentes à produção técnica referem-se a: Apresentação de trabalhos; Relatos de pesquisa e outras atividades correlatas.

O primeiro é de ordem epistemológica: a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. O segundo tipo de argumento é de ordem ética-política: a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais (...) os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as “ferramentas de informação” capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores.

Optamos pelo roteiro de entrevista semiestruturado, por considerá-lo mais adequado por sua natureza interativa, visto se desenvolver por meio de um esquema flexível, bem como permitir que o pesquisador compreenda o significado atribuído pelos sujeitos aos processos que envolvem sua rotina, adequando as questões a serem abordadas aos comportamentos dos sujeitos entrevistados (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Sobre a utilização da entrevista como instrumento de coleta de dados na TED, autores afirmam:

A entrevista permite flexibilidade para questionar o respondente no esclarecimento de pontos essenciais para a compreensão da realidade investigada e avaliar a veracidade das respostas, mediante a observação do comportamento não verbal do sujeito. Desse modo, essas poderão ser: estruturada, semiestruturada ou livre, de acordo com a decisão do pesquisador (DANTAS, LEITE, LIMA, STIPP, 2009, p. 3)

Cabe ressaltar que a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada, se deu em concomitância ao processo de revisão de literatura e definição dos objetivos desta pesquisa.

Também utilizamos como fonte de dados a análise documental. Analisamos documentos legais¹¹ que orientam o sistema de pós-graduação brasileiro, dentre os quais destacamos o Plano Nacional de Pós-graduação 2011-2020 e o documento de avaliação da área Educação, referente ao triênio 2010-2012. O objetivo da análise documental foi aprofundar o conhecimento acerca do modelo de avaliação da pós-graduação, identificar seus objetivos e critérios de avaliação utilizados para a avaliação das atividades dos programas de pós-graduação em educação. Também tomamos conhecimento das fichas de avaliação dos programas de pós-graduação que foram lócus dessa pesquisa, nas quais pudemos nos informar sobre produção acadêmico/científica dos professores desses programas. As informações

¹¹ Os documentos explicitados se encontram disponíveis on-line no sítio da CAPES.

provenientes da análise de todos esses documentos, assim como de algumas leis e decretos consultados, juntamente com a revisão teórica realizada, constituíram o pano de fundo para a análise dos dados emergentes das entrevistas realizadas com os professores-pesquisadores.

Sobre a análise documental, Ludke e André (1986, p. 39) assinalam:

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

A análise documental, assim como o processo de codificação dos dados perdurou por todo o processo de pesquisa. Nos documentos buscamos informações complementares de acordo com nossas questões e hipóteses, surgidas no percurso de revisão de literatura e de análise de dados.

2.5 – O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A fase de construção dos dados foi representada pela nossa ida ao campo, pela busca pelos dados que respondessem às questões de pesquisa. Na teoria fundamentada, esta fase concentra-se na simultaneidade dos processos de coleta e de análise dos dados.

O roteiro de entrevista semiestruturado oferece certa flexibilidade ao processo de construção dos dados, junto aos participantes. Desse modo, durante a entrevista íamos ajustando o roteiro em função das informações emergentes e conforme um tema ou outro sobre o qual precisávamos aprofundar nosso conhecimento. As entrevistas tiveram início por questões mais amplas, a saber: a universidade pública na atualidade; a condição do trabalho docente e a atuação na pós-graduação. Dessas questões mais amplas foram emergindo temas mais refinados, dentre eles: as condições para a produção do conhecimento no âmbito dos Programas de pós-graduação; o processo de formação na pós-graduação; as influências da avaliação da CAPES no trabalho do professor-pesquisador; a relação entre ensino e pesquisa; a relação entre a graduação e a pós-graduação e o discurso do produtivismo. Neste sentido, a partir dos dados elucidados nas entrevistas intensivas com os professores, desenvolvemos as categorias teóricas referentes à análise das condições de trabalho do professor que atua na pós-graduação em educação.

Nessa perspectiva, os dados construídos foram sendo submetidos à análise concomitante e contínua, procedimento denominado de comparação constante, por meio do

qual verificávamos a necessidade ou não em acrescentar novos dados aos já existentes, recorrendo novamente ao próprio entrevistado, ou a uma nova amostragem teórica. Por meio do processo analítico, que aconteceu em uma dinâmica circular de codificação e análise, caracterizamos a saturação teórica, quando percebemos que os dados disponíveis nos permitiam inferir informações consistentes acerca das condições de trabalho e de produção do conhecimento do professor-pesquisador atuante na pós-graduação em educação. Dessa forma, o tratamento dos dados envolveu processos de construção, codificação e análise dos dados. Esses processos se inter cruzaram durante o processo de pesquisa, apontando nos dados os fenômenos indicativos de categorias.

A revisão de literatura que realizamos foi considerada outra fonte de dados, assim como a análise documental. Os dados emergentes das entrevistas com os professores foram triangulados e analisados também em relação às informações obtidas na análise documental e de literatura.

3-O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

Na teoria fundamentada o processo analítico dos dados consiste em conceituar os dados coletados. Esse processo é compreendido como processo de codificação qualitativa. De acordo com Charmaz (2009),

Codificar significa categorizar segmentos de dados com uma denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados. Os seus códigos revelam a forma que você seleciona, separa e classifica os dados para iniciar uma interpretação analítica sobre eles.

O processo de codificação é a primeira etapa analítica. É o processo no qual ocorre a definição acerca do que são os dados. Na metodologia da teoria fundamentada, elaboramos os códigos de análise a todo tempo em que analisamos os dados. O processo de codificação gera as bases analíticas de nossa análise, que depois integradas à teoria formam o corpo da pesquisa. Este processo incentiva o estudo da ação e dos processos, nas quais debatemos o que ocorre nos dados e o que eles significam (CHARMAZ, 2009). O processo de codificação compreende duas fases principais:

- A primeira etapa, denominada de codificação inicial que envolve a análise microscópica dos dados para elaboração das categorias iniciais (codificação palavra por palavra; codificação linha a linha ou codificação incidente por

incidente; codificação parágrafo por parágrafo), o que nesse trabalho foi realizado durante a fase de ordenação dos dados, item 2.5;

- E uma etapa seguinte, denominada de codificação focalizada ou axial, para refinamento das categorias, onde detectamos e desenvolvemos as categorias que mais se destacaram nos dados, após uma análise comparativa. É nesta última fase que classificamos, sintetizamos e reorganizamos os dados, dando origem aos códigos conceituais.

Em relação ao formato dos dados para análise, realizamos as entrevistas com professores-pesquisadores. Essas, posteriormente, foram transcritas para, em seguida, serem organizadas e inicialmente categorizadas. Trabalhamos na perspectiva da codificação linha a linha de cada entrevista (CHARMAZ, 2009). As análises foram realizadas a partir das gravações e das leituras das transcrições. Sobre o processo de codificação inicial, Charmaz (2009, p. 77) afirma:

Codificar linha a linha pode parecer um exercício arbitrário porque não são todas as linhas que contêm uma frase completa e nem são todas as frases que podem parecer ser importantes. Entretanto, ela pode ser uma ferramenta consideravelmente vantajosa, pois por meio dela, surgirão ideias que tenham escapado à sua atenção quando da leitura dos dados para uma análise temática geral. A codificação linha a linha funciona particularmente bem com dados detalhados sobre problemas ou processos empíricos fundamentais, sejam esses dados compostos de entrevistas, observações, documentos ou etnografias e autobiografias.

Com as entrevistas transcritas, passamos à leitura atenciosa e repetida de cada uma dessas. A partir da audição e da leitura das entrevistas buscamos compreender o discurso verbalizado extraindo de cada frase, os termos que poderiam representar o que o professor queria dizer com aquela informação. Verificando cada entrevista, elaboramos uma lista com os termos mais recorrentes nas falas, também usamos termos afins da revisão de literatura elaborada para dar início à pesquisa. Para tanto, foi realizada uma leitura minuciosa de cada frase das entrevistas e, por meio de reflexões comparamos, codificamos e conceitualizamos cada categoria primária. Para cada excerto, de cada entrevista, foi atribuído uma palavra ou expressão, que deu origem às categorias primárias, ou os códigos preliminares. Em poucas palavras, essa ação reside em uma abertura dos dados para que pudéssemos analisá-los de um modo mais próximo, cuidadoso.

A propósito da coleta e análise simultânea dos dados, a Teoria Fundamentada nos ajuda a prosseguir em busca das ênfases que envolvem o processo social que investigamos. Charmaz (2009) sinaliza que, ao adentrarmos no ambiente de pesquisa muitos fatos podem nos parecer significativos ou triviais, sendo assim é necessário refletir sobre aquilo que vemos e ouvimos. Para tanto, a autora destaca algumas questões, nas quais nos apoiamos, para auxílio no processo de análise dos dados:

Um determinado processo é considerado fundamental a partir do ponto de vista de quem? É considerado sem grande importância a partir do ponto de vista de quem? Como surgem os processos sociais observados? Como eles são construídos pela ação dos participantes? Quem exerce controle sobre esses processos? Sob quais condições? Quais significados os diversos participantes atribuem ao processo? Como eles falam sobre isso? O que eles enfatizam? O que omitem? Como e quando se alteram os significados e as ações dos participantes em relação ao processo? (CHARMAZ, 2009, p. 39).

Cabe destacar que o processo social investigado nessa pesquisa foi, em uma perspectiva mais ampla o trabalho docente na pós-graduação e, de modo específico a condição desse trabalho e a produção do conhecimento nas pesquisas educacionais. Para o processo analítico as questões propostas pela autora nos auxiliaram a refletir sobre os dados levantados. Questionar sobre a forma de construção do processo de trabalho pelos professores pesquisados; o papel dos avaliadores desse processo de trabalho e suas condições de controle, neste caso a ação da CAPES; e, sobre os significados atribuídos pelos professores a seu processo de trabalho neste contexto, foi o caminho percorrido para a construção dos dados analíticos.

Após a construção das categorias iniciais, apresentada nos quadros a seguir, voltamos às entrevistas e construímos um novo quadro relacionando os excertos de cada entrevista à categoria correspondente. Dessa forma é que ordenamos os dados para uma etapa de análise mais profunda, o que na Teoria Fundamentada denomina-se de codificação focalizada, axial. A codificação focalizada é entendida nessa proposta analítica como uma fase de análise mais refinada dos dados, por meio da qual elaboramos os principais conceitos e as principais categorias teóricas da pesquisa. Nesse processo, verificamos as relações existentes entre as primeiras categorias emergentes durante a codificação inicial; para tanto, questionamos: onde as categorias iniciais se cruzam? Quais os aspectos convergentes nas falas dos entrevistados? E quais os aspectos divergentes? Como posso analisar determinada categoria? É neste sentido que a Teoria Fundamentada trabalha com os dados emergentes da cena social investigada.

Conforme explicitamos anteriormente, os dados foram coletados e analisados concomitantemente, em um processo denominado de análise constante (DANTAS, LEITE, LIMA, STIPP, 2009, p. 3). O método de análise dos dados é circular, já que nos orientamos a partir dos dados que foram sendo revelados pelos entrevistados e pelo processo de análise. Trabalhar nessa perspectiva permitiu, na medida do necessário, a reestruturação dos instrumentos de coleta de dados, especialmente o roteiro de entrevista, fazendo alterações no foco das perguntas até atingir o máximo de informações pertinentes à compreensão do objeto de pesquisa.

Na medida em que definimos e aprimoramos as categorias emergentes dos dados, buscamos compreender as opiniões e as atitudes dos sujeitos, neste caso, os professores. A análise minuciosa na codificação é a base para que possamos compreender essas ações, os relatos, os cenários e as histórias a partir das perspectivas de nossos participantes. Nossa intenção foi compreender o que ocorre no ambiente de trabalho e na vida profissional dos professores-pesquisadores dos Programas de pós-graduação em educação, em relação às suas condições de trabalho e de produção do conhecimento científico. Charmaz (2009, p. 74) sugere que durante a primeira etapa de análise dos dados ou codificação inicial, façamos os seguintes questionamentos aos nossos dados: esses dados representam o estudo de que? O que os dados sugerem ou afirmam? Do ponto de vista de quem? Qual categoria teórica esse dado específico indica? Ou ainda, de modo mais simples: quando esse fenômeno ocorre? Por que ocorre? Quem os provoca? Quais são as consequências?

Ainda nesta seção dispomos as categorias primárias emergentes do processo de codificação inicial dos dados. Cada categoria é representada por um termo que abrange e resume uma parte dos dados, ou seja, os dados foram lidos e categorizados em conceitos sugeridos pelos próprios dados. Na teoria fundamentada nos dados, o procedimento de codificação inicial dos dados é realizado para a identificação dos principais temas, denominados de códigos iniciais de análise, dos quais emergem determinadas propriedades e relacionamentos que permitem uma posterior análise mais afinada dos dados (PETRINI, POZZEBON, 2009, p. 12). Para chegarmos a essas categorias analisamos minuciosamente as entrevistas realizadas, reiterando que essas foram desenvolvidas a partir de um roteiro organizado em três grandes temas, à saber: informações relativas à seu posicionamento diante a condição de trabalho; das metamorfoses pelas quais veio passando a Pós-graduação em Educação a partir da década de 1990; e das ingerências e repercussões das políticas de produtividade na produção do conhecimento em educação.

Os quadros 1, 2 e 3 apresentam uma síntese do processo de codificação inicial dos dados. Em cada quadro apresentamos os códigos iniciais, que representam os temas mais recorrentes identificados nas falas dos entrevistados, são esses códigos iniciais ou primários que, posteriormente, deram origem às categorias analíticas desta pesquisa. No quadro 1, temos a codificação inicial que revelou a categoria “Condição do trabalho”.

CODIFICAÇÃO INICIAL – CATEGORIA CONDIÇÃO DO TRABALHO	
Códigos iniciais (temas recorrentes)	Dimensões centrais (aspectos revelados pelos dados)
Aspectos precarizadores do trabalho docente	- Relaciona-se ao modo de desenvolvimento do trabalho - Remuneração
Aspectos intensificadores do trabalho docente	- Alargamento do tempo de trabalho - Fator tempo
Organização das atividades	- Estratégias utilizadas para o cumprimento da agenda de trabalho
As transformações da universidade pública	- Reconhecimento de uma universidade pública transformada política, econômica e socialmente - Ajuste aos interesses do mercado
Condições de tempo para produção	- Gerenciamento do tempo - Relaciona-se à intensificação do trabalho - O que é produzir?

QUADRO 1– Codificação inicial para definição da categoria “Condição do trabalho”.

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

No quadro 2 apresentamos os códigos primários relacionados a categoria “ Produção do conhecimento”.

CODIFICAÇÃO INICIAL – CATEGORIA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO	
Códigos iniciais (temas recorrentes)	Dimensões centrais (aspectos revelados pelos dados)
Produzindo continuamente	- Reconhecimento da necessidade de produção - Retrata o sentido que a produção docente adquire na PG atual - Interlocuções com o modelo de avaliação da CAPES - Crítica a produção pela produção - Atenção ao compromisso com formação e com a autoformação
Entendendo a mercantilização do conhecimento	- Entrada na lógica de mercado - Cobrança para produções em veículos de

	divulgação qualisados - Homogeneização das publicações
Produzindo o conhecimento	- Produção do conhecimento como um processo de sistematização - “Situação” de produção representada não só pelas publicações de artigos qualisados - Produção qualificada - Produzir para que? E para quem? - Publicização do conhecimento - Compreendida como resultado das atividades “cabíveis” ao docente - Produção como condição para o “ser” professor universitário
Discursando sobre o produtivismo acadêmico	- Reconhecimento de uma política produtivista no campo acadêmico universitário - Não generalização do discurso produtivista, para justificar a ausência de produção - Produção de um discurso crítico reacionário contra a mercantilização do conhecimento
Compreendendo a avaliação da CAPES	- Importância da avaliação para a PG - Reconhecimento da necessidade de revisão dos critérios de avaliação - Divergências de opinião em relação à adequação do modelo avaliativo para a área de educação - Duração do interstício de avaliação. - Cultura do currículo Lattes

QUADRO 2 – Codificação inicial para definição da categoria “Produção do conhecimento”

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

O quadro 3, a seguir, revela os códigos iniciais para a construção da categoria “Carreira”.

CODIFICAÇÃO INICIAL – CATEGORIA CARREIRA	
Códigos iniciais (temas recorrentes)	Dimensões centrais (aspectos revelados pelos dados)
O que é ser professor universitário?	- Dedicção à tríade universitária - Compromisso com a socialização do conhecimento e com a formação humana - Naturalização das condições de trabalho
Formando o professor- pesquisador	- Culminação do trabalho docente na pós-graduação

Iniciando a carreira universitária	- Variação do grau de envolvimento do professor universitário com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração, de acordo com a fase em que este se encontra na carreira - Dificuldade para inserção como docente na pós-graduação
Sendo conhecido e reconhecido na carreira	- O conhecimento pelos pares antecede ao reconhecimento profissional na área de atuação
Consolidando a carreira docente universitária	- Complexidade, diversificação ou concentração do trabalho em determinadas atividades - Aumento da demanda de trabalho como fator natural do reconhecimento na carreira

QUADRO 3 – Codificação inicial para definição da categoria “Carreira”

Fonte: Dados da pesquisa (2015)

As categorias iniciais apresentadas nos quadros 1, 2 e 3 revelam a densidade de informação dos códigos emergentes na análise das entrevistas. A partir das relações estabelecidas entre esses códigos e das dimensões centrais que elas representam, definimos algumas categorias que são termos que abrangem um ou mais códigos que podem ser discutidos juntos durante o processo de análise mais aprofundado.

Exemplificamos esse processo partindo dos códigos iniciais: “aspectos precarizadores do trabalho docente”, “aspectos intensificadores do trabalho docente” e “condição de tempo para produção”. Esses códigos surgiram durante a análise inicial das entrevistas. Por meio da codificação focalizada para a análise mais profunda dos dados, separamos os fragmentos das entrevistas que faziam parte de cada um desses códigos. Entretanto, em consequência do processo de codificação em torno dos objetivos da pesquisa, interpretamos que as referências codificadas em “aspectos precarizadores do trabalho docente” e “aspectos intensificadores do trabalho docente” incluíam quase em sua totalidade o que observamos no código “condição de tempo para produção” e, especialmente, que o sentido dos dados indicava que a condição de tempo para produção (científica, acadêmica e formativa) era percebido por nossos protagonistas como um aspecto imediato da sua condição de trabalho em todas as suas dimensões (tempo, espaço, demanda, remuneração, entre outras). Dada sua densidade de informação, passamos a considerar esse último código como uma categoria superior e, inclusive, alteramos seu nome para “Condição do trabalho”. Por meio das diversas relações que fomos estabelecendo entre a categoria “Condição do trabalho” e os outros códigos,

chegamos à conclusão que os códigos: “aspectos intensificadores do trabalho docente”, que foi renomeada para “intensificação do trabalho”, e “organização das atividades” poderiam ser alocados como subcategorias desta.

Outros códigos que passaram por processos similares e apresentavam características comuns de serem agrupados ou reorganizados, chegamos às seguintes definições: os códigos “sendo conhecido e reconhecido na profissão”, “iniciando a carreira universitária” e “consolidando a carreira acadêmica” deram origem a categoria “Carreira”, e após serem renomeados de “Conhecimento e Reconhecimento profissional”, “Início da carreira docente universitária” e “Consolidação da Carreira acadêmica” foram definidos como subcategorias da categoria criada, juntamente com os códigos “o que é ser professor universitário?” e “formando o professor e formando o pesquisador”, sendo este último renomeado de “formando o professor-pesquisador”.

A categoria “Produção do conhecimento” foi construída a partir das relações estabelecidas entre a categoria “Condição de trabalho” e os códigos “produzindo continuamente”, “entendendo a mercantilização do conhecimento”, “produzindo o conhecimento” e “discursando sobre o produtivismo acadêmico”. A essa categoria foram associadas duas subcategorias: Produção contínua e Discurso do produtivismo.

Em relação aos códigos “universidade pública”, “a relação entre os níveis de graduação e pós-graduação” e “compreendendo a avaliação da CAPES”, esclarecemos que foram analisados e discutidos de modo particular com os dados emergentes do processo de análise do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020, em razão da especificidade dos dados sinalizados por esses códigos, entretanto, esses não se constituíram como categorias de análise.

3.1-RELAÇÃO DE CATEGORIAS

Na medida em que íamos procurando dar sentido aos dados, estabelecendo as relações entre eles, identificamos as categorias centrais, de acordo com o processo de codificação focalizada (STRAUSS; CORBIN, 1998). Chegamos a três categorias centrais “Condição do trabalho”, “Produção do conhecimento” e “Carreira”, considerando nosso objetivo de analisar as condições de trabalho e de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores dos Programas de pós-graduação em educação. Em seguida, definimos brevemente cada uma das categorias e subcategorias encontradas.

3.1.1 - CATEGORIA - CONDIÇÃO DO TRABALHO

A categoria condição do trabalho se refere ao processo de trabalho do professor e das relações específicas que regem esse processo em determinado contexto. Esta categoria compreende as características de tempo, espaço, demanda e remuneração que envolve o trabalho, o modo de organização e os meios de realização deste trabalho. Observa-se que as condições em que os professores exercem suas atividades influenciam os resultados deste trabalho e a vida desses professores, e que tais condições são derivadas do modo de organização do trabalho na atualidade. Compreende as subcategorias “Intensificação do trabalho” e “Organização das atividades docentes”.

Subcategoria – Intensificação do trabalho

Quando nos referimos à intensificação do trabalho, estamos nos reportando ao aumento excessivo da demanda de trabalho e de produção. Refere-se ao alargamento do tempo de trabalho para além da jornada prescrita excedendo do âmbito profissional para a vida pessoal, como um processo de indissociação e tendência de identificação do tempo familiar com o da prática universitária.

Subcategoria – Organização das atividades docentes

Ao falarmos de organização das atividades docentes, estamos nos referindo ao modo como os professores se organizam, se planejam para cumprir sua agenda de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Refere-se a: como o professor faz? Sob que condições faz? Para quê faz? Que estratégias utiliza?

3.1.2 - CATEGORIA – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Essa categoria trata de sistematizações feitas ou orientadas pelos professores-pesquisadores relacionadas a algum fenômeno ou realidade que se quer compreender com base em pesquisas, projetos e reflexões. São conhecimentos sistematizados e socializados por meio dos recursos, condições e paradigmas disponíveis no espaço acadêmico. Compreende as subcategorias “Produção contínua” e “Discurso do produtivismo”.

Subcategoria – Produção contínua

Essa subcategoria retrata o sentido que a produtividade docente adquire nas atividades da pós-graduação. Compreende o imperativo da produção e da publicização ou socialização do conhecimento. No entanto, aponta para a necessidade da criação de novas categorias de avaliação dessa produção.

Subcategoria – Discurso do produtivismo

Compreende-se como discurso do produtivismo o reconhecimento, por parte dos professores, da existência de uma política produtivista no campo acadêmico. É a crítica da produção pela produção, e sobre isso os professores expõem suas interlocuções com o modelo atual de avaliação da CAPES.

3.1.3 - CATEGORIA – CARREIRA

Esta categoria revela aspectos relacionados às mudanças no processo de trabalho dos professores-pesquisadores desde sua entrada no magistério superior público, até sua inserção como docente e pesquisador na pós-graduação. Na discussão sobre a carreira acadêmica, manifestam que o grau de envolvimento do professor universitário com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração depende da fase em que este se encontra na carreira. Esta categoria pode ser compreendida como instrumento de realização profissional e de estímulo ao desenvolvimento das atividades docentes. Compreende as subcategorias “Conhecimento e reconhecimento profissional”, “Início da carreira docente universitária” e “Consolidando a carreira”.

Subcategoria – Conhecimento e reconhecimento profissional

Trata das experiências vividas pelos professores em seu campo profissional, responsáveis pelo processo de conhecimento e reconhecimento profissional dos mesmos (produções acadêmicas, referência de conhecimento sobre alguma área ou temática específica).

Subcategoria – Início da carreira docente universitária

Essa subcategoria remete ao reconhecimento de que o docente universitário, em início de carreira, tem algumas de suas atividades intensificadas, especialmente em relação às atividades de ensino.

Subcategoria – Consolidando a carreira acadêmica

Diz respeito às experiências que os professores consideram como sinais da consolidação da carreira como docente universitário, com destaque para a importância da atuação na pós-graduação como parte fundamental desse processo.

Subcategoria – O que é ser professor universitário

Compreende o entendimento de que na instituição universitária, o professor universitário é o profissional que deve por responsabilidade se dedicar às atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração quando lhe for designado. Como consequência é também responsável pela produção e socialização do conhecimento que é por ele produzido.

Subcategoria – Formando o professor-pesquisador

Trata das experiências que os professores consideram como a culminação do trabalho desenvolvido na pós-graduação em educação, formar, capacitar um novo profissional capaz de ensinar futuros profissionais, assim como instrumentalizá-lo formal, crítica e reflexivamente para desenvolver novos estudos e pesquisas sobre as mais diversas realidades na perspectiva de melhorá-las.

Código – Universidade pública

Diz respeito à compreensão da universidade pública como uma instituição transformada política, econômica, social e culturalmente, assim como ajustada aos interesses do mercado, ainda que relatem que a instituição não tenha se afastado de suas funções de formação integral do indivíduo. Em relação ao nível da pós-graduação, destacam como principal transformação o padrão de avaliação dos Programas de pós-graduação, assim como a relação entre avaliação e fomento. Este código também sinaliza para os diversos quesitos a serem preenchidos para que novos profissionais ingressem como docentes na pós-graduação, relatando sobre isso pontos favoráveis e desfavoráveis.

Código – A relação entre a docência na graduação e na pós-graduação

Trata das relações expressas pelos professores, em relação às suas atividades na graduação e na pós-graduação. Denota o reconhecimento da existência de tendências de se separar esses níveis, às quais se manifestam contrários, enfatizando que apesar da fragmentação forçada esses níveis são fortemente interligados e complementares, expressando que as práticas de ensino e pesquisa não são campos dicotômicos.

Código – Compreendendo a avaliação da CAPES

Indica a percepção dos professores sobre o processo de avaliação da CAPES para os Programas de pós-graduação em educação. Esse código apresentou consideráveis opiniões divergentes. As divergências referem-se às análises sobre a adequação do modelo de avaliação para o campo educacional, alguns aspectos concordam e outros confrontam o modelo. É consensual a compreensão de que o processo de avaliação é importante para

manutenção e melhoria do sistema de pós-graduação brasileiro, assim como o reconhecimento da necessidade de revisão contínua de alguns critérios avaliativos.

4-SOBRE OS PROFESSORES E SUAS CONCEPÇÕES A RESPEITO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO E DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Iniciamos essa discussão destacando o que claramente diz Fanfani (2010) sobre o estudo das condições de trabalho

[...] quando se quer estudar a “condição docente”, deve-se incluir, no objeto, também, certas dimensões de sua subjetividade, tais como as percepções, representações, valorações, opiniões, expectativas, etc. Cada docente em particular e o conjunto dos docentes como coletivo tem uma definição acerca de sua identidade como agente social. Mas essas identidades não são sempre homogêneas. Enquanto alguns se autorrepresentam como “apóstolos do saber”, outros se consideram como “trabalhadores” e outros como “profissionais”, “funcionários”, etc. Em outras palavras, o mesmo objeto social pode ser construído de formas diferentes. (...)A introdução do “novo espírito” do capitalismo no sistema e nas instituições educativas modifica profundamente as condições de trabalho nas instituições e nas salas. A introdução de critérios de concorrência (entre instituições, agentes, etc.), produtividade (em termos de rendimento das aprendizagens), avaliação, competências, autonomia das instituições, tensões entre desregulação e pressão por resultados, etc. conformam um cenário que coloca novas condições ao processo de construção da identidade do coletivo docente (FANFANI, 2010).

A riqueza e a profundidade das informações proporcionadas pelos participantes dessa pesquisa nos ofereceram condições, para que, apoiados nos aportes teóricos e metodológicos da Teoria Fundamentada nos Dados fossemos dando sentido às informações construídas pelos professores e, por meio delas e do diálogo com a literatura concernente ao tema, procedêssemos à elaboração de conceitos representativos do trabalho docente e do processo de produção do conhecimento na pós-graduação em educação.

Para iniciar a exploração teórica dos dados e das categorias emergentes do processo analítico: “Condição do trabalho”, “Carreira” e “Produção do conhecimento”, situamos o novo perfil da pós-graduação brasileira, partindo da discussão das transformações observadas no campo universitário público. Sem a pretensão de reescrever o já foi tão bem explorado em outros estudos, a respeito das transformações na universidade, desde o final do século XX (CHAUÍ, 2001; DOURADO, OLIVEIRA, CATANI, 2003; OLIVEIRA, CATANI, 2003; OLIVEIRA, 2013; SACRAMENTO; PINTO E SILVA, 2012; SILVA JÚNIOR, FERREIRA, KATO, 2012, entre outros) na análise aqui pretendida abordamos ao longo deste estudo

algumas políticas, programas e ações implantadas no campo universitário público dando ênfase as políticas de pós-graduação e de ciência, tecnologia e inovação, considerando seu impacto nas atividades de produção do conhecimento e pesquisa. Explicitando o contexto político, econômico e social da universidade pública atual, onde localizamos grande parte do trabalho dos professores da pós-graduação, analisamos a perspectiva dos professores entrevistados sobre os aspectos sinalizados nos códigos e categorias supracitados no item 3.1, referente à relação de categorias.

O tema universidade pública estabeleceu-se como um dos códigos de análise nesse estudo, como consequência das relações entre universidade, governo, economia, compromisso com a produção do conhecimento e com as condições de trabalho apontadas nas falas dos professores durante as entrevistas realizadas. Em seus discursos, os professores-pesquisadores revelaram, entre outros aspectos, o reconhecimento de uma universidade pública reconfigurada, com novos compromissos, mais afinada em relação aos interesses do mercado e, portanto, de uma nova pós-graduação sobredeterminada, com novas exigências, condições, objetivos, normatizações e regulamentações.

Uma das professoras entrevistadas tem sete anos de atuação na pós-graduação, é docente, pesquisadora, coordenadora de grupos de pesquisa, consultora e que atua em dois Programas de pós-graduação da universidade em que é servidora. O relato dessa professora, quando questionada sobre seu posicionamento frente às características e transformações da universidade e da pós-graduação, e das relações dessas mudanças com o trabalho docente, especialmente com o trabalho desenvolvido na pós-graduação, nos revela compreensões de que o trabalho docente universitário passou e passa por constantes processos de reconfiguração em todos os âmbitos, não sendo possível diferenciá-lo em aspectos que só se relacionam, por exemplo, à graduação ou à pós-graduação. A professora reconhece as transformações por quais passou a universidade pública nas últimas décadas, e refletindo sobre seu cotidiano de trabalho na pós-graduação, destaca o atual processo de avaliação de CAPES como aquele de maior impacto, ainda que não tenha vivenciado como professora-pesquisadora outros tempo da pós-graduação brasileira. Ela afirma:

Sim, temos passado por diversas mudanças e muitas delas significativas e acho que principalmente após a...LDB de 1996, com a expansão do ensino superior. Na pós-graduação, eu ainda não era da pós...mas, tivemos nos anos finais da década de 90, acho que...que a mudança mais importante, mais forte –digamos assim- que foi a forma de acompanhamento e de avaliação da pós-graduação em geral...mudou quase tudo...mas acho que principalmente –assim- o que mais interferiu na questão do trabalho docente foi a forma de avaliação, que passou a estar diretamente ligada aos

recursos financeiros. A questão da CAPES, do controle, das cobranças..essas coisas, isso é real. [Ah] e tem também muitas mudanças positivas, a pós melhorou muito, avançamos muito depois disso, mas... mas os desdobramentos neste século XXI tem sido perversos, especialmente para as condições de docência e não é só na pós-graduação não...aqui as coisas ainda são muito boas...aqui na graduação até... e aí eu digo para o ensino e para a pesquisa... A chamada “era da produtividade” tem causado sérias distorções em nosso trabalho...acho que não só no trabalho do professor, mas em toda a pós, os alunos, os funcionários, nossos companheiros...todos temos sido atingidos (ENTREVISTADA 2/ 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 2).

Na perspectiva de Bianchetti e Machado (2011, p.247), o resgate histórico é um modo de compreender como a universidade tornou-se um alvo do interesse capitalista. E sobre o nível da pós-graduação, questionam

E de que forma órgãos governamentais (como a CAPES) se tornaram mediadores e porta-vozes desses interesses, traduzindo-os em demandas e transmitindo-as às universidades como exigências ou ingerência exógena, logo, interpretadas (na universidade) como confisco da autonomia e da liberdade acadêmica?

Diversos estudos analisaram as mudanças substanciais de ordem estrutural, de objetivos, de funções ou da própria identidade universitária (CASTANHO, 2000; CHAUÍ 2001; RIBEIRO, 2002). Examinadas, essas mudanças apontam para o perfil ativo da educação superior brasileira, resultante, em grande medida, do processo de internacionalização do capital e das discussões acadêmico-universitárias, da implementação de um modelo mais flexibilizado de acumulação capitalista e da adoção da ótica político-econômico neoliberal, que preconizam o princípio de mercado para regulação de todos os campos sociais, dos quais não escapou a instituição universitária.

A dinâmica de reorganização constante da universidade pública às circunstâncias e às demandas da sociedade acelerou-se muito a partir dos anos de 1990. Discussões recentes sobre a educação superior (CATANI e OLIVEIRA, 2002; CUNHA, 2006; CATANI, 2011, OLIVEIRA, 2013) evidenciam elementos significativos relacionados aos novos objetivos, funções e características deste nível de ensino, temas como: a integração entre pesquisa e ensino; a eficiência; a qualidade; a competitividade e a equidade dos sistemas; a autonomia das ciências e a liberdade acadêmica; a organização do trabalho docente; as condições de trabalho; as relações das universidades públicas com o Estado e com o setor produtivo; o impacto da mundialização do capital nos planos e Programas; e o financiamento da educação superior explicitam aspectos da conjuntura acadêmico-universitária atual, e apontam para a

necessidade de novas reflexões sobre o papel da universidade pública, principalmente no tocante à formação profissional e a produção de conhecimento.

Em um artigo intitulado “Notas sobre o sistema de ensino superior brasileiro contemporâneo”, Martins (1998) baseando-se na noção de campo de Bourdieu, problematiza as transformações do ensino superior, em suas palavras,

[...] Ao invés de se adotar uma perspectiva que privilegie a instituição universitária como um ponto focal de atenção – o que acaba tomando uma manifestação particular como expressão do geral – considero mais fecundo, do ponto de vista analítico, enfocar a situação do ensino superior brasileiro atual a partir da noção de campo, em cujo interior das universidades, bem como os demais tipos de instituições que o estruturam, tais como os estabelecimentos isolados, as federações de escolas e faculdades integradas, tendem a ocupar posições específicas na hierarquia deste espaço social. Creio que esta postura possibilita orientar a reflexão para a grande diferenciação institucional que se encontra subjacente na estruturação deste campo específico (p. 60).

Reportar-se à definição de campo para compreender as transformações da universidade pública é compreender essa instituição como um espaço onde ocorrem relações de força, monopólios, lutas, estratégias, interesses e lucros em que se travam lutas concorrenciais entre os atores ali presentes em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão, e no qual as posições desses agentes se encontram previamente determinadas (BOURDIEU, 1983, p. 122).

Mancebo e Silva Júnior (2012) corroboram para o entendimento deste jogo de interesses discutindo as mudanças da universidade pública, durante as décadas de 1990 e 2000, período de atualização dos fundamentos econômicos no Brasil. Para eles, a mudança do Regime Monopolista de Acumulação para a Acumulação Financeira como modo de produção do capital é que impôs a necessidade de mudanças estruturais nas instituições republicanas, entre elas, a universidade pública que assumiu novas funções sociais e econômicas, observando novas exigências para a produção de ciência, tecnologia e inovação, assim como para a qualificação demandada pelo novo desenho da economia. Nas mesmas linhas destacam a importância dada ao nível da pós-graduação, enquanto locus privilegiado da produção da ciência, tecnologia e inovação com profundas características de mercantilização do conhecimento produzido (MANCIBO; SILVA JÚNIOR, 2012, p. 28-29).

Os rumos econômicos e as políticas públicas para o ensino superior têm desequilibrado as relações de força do interior do campo universitário em favor de uma tendência competitiva, tendendo a se submeter à lógica de mercado, externa, ao campo da (re)

produção econômica e perdendo paulatinamente a autonomia para se redefinir. Para Oliveira (2013) às atuais determinações decorrem de um processo de acumulação flexível e da constituição de uma economia do conhecimento cada vez mais globalizada, produtiva e competitiva que tem multiplicado as demandas econômicas para as universidades. A atual reforma da educação superior tem, por estes âmbitos, conseguido, desestruturar determinadas funções sociais e políticas do campo universitário se valendo de diversos mecanismos que tem instaurado um novo *modus operandi*, que parece ser inerente a uma lógica econômica, e que dificulta o rompimento de um ciclo reprodutivista do próprio campo e da estrutura social que o mantém (ORTIZ, 1983).

Em discussões mais recentes Sacramento, Pinto e Silva (2012, p.64) afirmam que “as transformações da identidade da universidade e do trabalho do professor se articulam a dois processos mais amplos: a mundialização do capital e a Reforma do Estado”. Nas últimas duas décadas, o Brasil tem passado por sucessivas mudanças em razão das transformações estruturais da economia mundial. A partir da década de 1990, especialmente a partir da segunda metade, a publicização do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado marca um contexto onde o país experimenta radicais transformações nas instituições republicanas, na direção de suas novas funções sociais e econômicas.

Assim, a universidade pública assumiu lugar de destaque para as mudanças e reformas instituídas em favor da mundialização do capital, destacando as novas exigências para a produção de ciência, tecnologia e inovação e para a qualificação profissionalizante agora demandada pela nova economia (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2012). O novo posicionamento da universidade pública nos remete a enfatizar dois pontos: o novo papel da pesquisa, com destaque para o nível da pós-graduação, locus privilegiado da produção de ciência, tecnologia e inovação, e as marcantes características de mercantilização do conhecimento produzido neste nível de ensino. Silva Júnior, Ferreira e Kato (2012) analisando o PNPG (2011-2020), defendem que nesta perspectiva a universidade tornou-se uma linha de continuidade do Estado, funcionando como um instrumento de produção direcionado para o capital financeiro mundializado. Segundo os autores:

A análise do atual PNPG nos leva à potencial hipótese de que a autonomia universitária não passa de uma epifania. Todo o sistema de avaliação, classificação e orientação da pós-graduação brasileira induzem a um esgarçamento da autonomia universitária, estando a produção do conhecimento e a formação de nossos pesquisadores totalmente comprometidas “com o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado” (BRASIL, 2010, 37). Esse plano parece fortalecer e concretizar uma política que há

quase duas décadas já vinha se consolidando na tentativa de mudança na cultura universitária, nos seus objetivos, na formação de seus pesquisadores e que, apesar de ser recebida com resistência, vem sendo amplamente aceita pela geração de novos doutores, que pouco a pouco vão assumindo as atividades de pesquisa e esvaziando o lugar da crítica (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2012, p. 53).

Nesse sentido, as transformações percebidas pelos professores pesquisadores em relação à universidade e, em consequência, a seu processo de trabalho representam um movimento de forças internas e externas que vem agindo sobre a universidade pública. As diversas transformações históricas, econômicas, sociais, e acadêmicas de construção e reconstrução do campo científico-universitário implicam em diferentes aspectos, entre os quais destacamos as dinâmicas expressas pelo trabalho na pós-graduação.

É importante considerar também as diferenças entre os próprios campos científicos universitários, que ocupam posições diferentes no jogo científico, considerando tratar-se de espaços equipados com diferentes bagagens de autoridade científica, capital intelectual e cultural, e, portanto, com níveis diferentes de importância, influência e interconexão científico-social, o que justifica haver diferentes opiniões e ações relacionadas à organização e condições de trabalho na pós-graduação. Assim, o campo científico-universitário ao ser percebido enquanto um campo reestruturado expressa processos de reprodução e transformação, de ajustes e resistências, assim como pode representar a busca pela superação das situações conflituosas, por meio da luta pela autonomia universitária, de modo especial.

É válido ressaltar que adotar o campo universitário como espaço de lutas é reconhecer a existência de um jogo de interesses nas práticas científicas, interessadas na reprodução e manutenção das estruturas de poder concernentes ao campo, assim como por vezes, correlatos a interesses produzidos em campos externos. Portanto, na seção seguinte apresentamos algumas características dos diferentes campos pesquisados neste estudo, por consideramos que os movimentos de reestruturação e ajustes não são processos homogêneos para todas as universidades, e, portanto, reconfiguram de modo diferenciado o papel dessas instituições e do trabalho dos professores pesquisadores, e, portanto a opinião desses profissionais acerca de um mesmo assunto.

4.1 – OS DIFERENTES CAMPOS PESQUISADOS

Defendemos que para que se possa conferir maior credibilidade ao objeto científico é necessário analisá-lo sempre em relação com aquilo que o cerca, com as condições objetivas

de sua existência. Nessa pesquisa, entendemos a universidade pública como o campo mais amplo que cerca nosso objeto: o trabalho docente na pós-graduação. Pretendemos nas próximas linhas apresentar algumas características dos Programas de pós-graduação em educação aos quais são vinculados os professores participantes dessa pesquisa. Situamos os Programas, as instituições a que pertencem, assim como traçamos brevemente algumas características profissionais e pessoais de nossos sujeitos, as quais acreditamos ser importantes revelar para melhor compreensão das análises apresentadas nessa pesquisa.

4.1.1 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Dois Programas de pós-graduação em educação foram escolhidos para o desenvolvimento de nosso estudo. A escolha dos mesmos seguiu o critério de amostragem teórica definido para essa pesquisa: os Programas deveriam possuir conceito entre 4 e 7 segundo os critérios de avaliação da CAPES, correspondente ao triênio 2010-2012, ter sido avaliado por pelo menos dois processos de avaliação, e serem Programas de pós-graduação em educação. Seguindo esses critérios selecionamos dois Programas, um com conceito CAPES 7, e outro com conceito 4, ambos com funcionamento ativo dos cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em educação, localizados no estado de Minas Gerais. Os Programas escolhidos pertencem a instituições universitárias com características diferentes, apesar de ambas serem públicas.

Um dos Programas pertence a uma universidade expoente no cenário nacional e estadual, ativo há mais de quatro décadas e, atualmente conta com corpo docente efetivo permanente muito bem avaliado pela CAPES e com atuação na graduação e na pós-graduação. De acordo com a CAPES (2013), este Programa se destaca por seu nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais Programas da área e equivalente ao dos centros internacionais de excelência, o que é atestado pelo seu índice de publicações em periódicos A e livros L4. Na avaliação trienal da CAPES do período 2010-2012, este programa recebeu o conceito “muito bom” para todos os quesitos avaliados: proposta do programa, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações, produção intelectual e inserção social. Ao longo do texto nos referimos a este Programa de Pós-graduação como PPGE 1. Ainda sobre esse Programa de pós-graduação em educação salienta a CAPES:

O Programa apresenta indicadores significativos de inserção nacional e internacional. Trata-se de um Programa consolidado que se destaca na formação de pesquisadores, com expressiva contribuição para nucleação de

programas de pós-graduação e de grupos de pesquisa. Ressalta-se, por fim, dentro destes diferenciais, a inserção e o impacto regional e nacional do Programa com liderança reconhecida no aprimoramento da formação de quadros para a pós-graduação em educação (CAPES, 2013, p.7).

O outro Programa possui um corpo docente permanente em quantitativo correspondente a um quarto, se comparado ao número de docentes do Programa anteriormente citado. É um Programa mais jovem, criado em 1999 com o nível de mestrado acadêmico, e uma década depois passou a oferecer curso de doutorado. Os dados disponibilizados na Ficha de Avaliação do Programa, correspondentes ao triênio de avaliação da CAPES 2010-2012, na qual o programa obteve conceito 4, dispõem que nos quesitos: proposta do programa, corpo docente e inserção social, a comissão de avaliação conferiu o conceito “muito bom”. Já para os quesitos: corpo docente, teses e dissertações e produção intelectual, recebeu conceito “bom”. Ao longo do texto, ao nos referirmos a este Programa de Pós-graduação utilizamos o termo PPGE 2.

Como se pode verificar, os campos de pesquisa que envolvem esse estudo apresentam características singulares, ainda que abriguem profissionais da mesma área e tenham a finalidade comum de formar professores-pesquisadores. Novamente recorremos ao conceito de campo de Bourdieu para compreender que se tratam de instituições universitárias diferentes, portanto, são campos científicos diferentes, ainda que não se diferenciem do ponto de vista de suas finalidades. De acordo com Bourdieu (1983, p.122), “o campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores) é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial” pela dominação, pelo monopólio da competência e *autoridade científica*, em um processo de disputa permanente que oferece o sentido ao jogo concorrencial. Em relação à caracterização das universidades federais, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.195) afirmam:

Por pertencerem ao mesmo sistema, as universidades federais apresentarem certas semelhanças no complexo de suas especificidades. Isto, eventualmente, por razões normativas de direitos e deveres, portanto, sujeitas às mesmas políticas, ao mesmo arcabouço jurídico, por influenciarem e serem influenciadas no mesmo lugar político do Estado. Tais aspectos deixam-nas aparentemente homogêneas, não permitindo, deste ângulo, perceber as especificidades culturais produzidas pela história de cada uma delas.

Nesse sentido, no campo científico universitário o que se coloca em jogo é o monopólio da autoridade científica, compreendida como a capacidade e a competência

científica para falar e agir legitimamente, uma posição dominante alcançada basicamente via acumulação de capital científico e concretizada, muitas vezes, mediante a ocupação de cargos, participação em comissões, poder político de decisão e prêmios de reconhecimento (CATANI, OLIVEIRA, 2002). Isto posto, sabemos que estamos lidando com perfis científicos diferentes, que ocupam posições diferentes no âmbito dos Programas de Pós-graduação e, que, portanto, podem produzir discursos diferentes.

4.1.2 OS PROFESSORES PARTICIPANTES

A entrevista intensiva foi o instrumento de coleta de dados escolhido como um dos meios de construção desse estudo. Foram realizadas entrevistas intensivas com três professores pesquisadores dos programas de pós-graduação selecionados. Dois professores são vinculados ao programa que apresenta conceito 7, e um vinculado ao programa que apresenta conceito 4.

Interessou-nos tecer algumas considerações sobre o professor-pesquisador, para melhor compreensão do papel exercido pelos nossos sujeitos no contexto da pós-graduação. Severino (2006) denomina de pesquisadores docentes o novo perfil profissional que surge da nova compreensão epistemológica sobre a atividade docente universitária, emergente de um contexto bem situado de mudanças da universidade pública em relação às suas funções e objetivos, no qual a pesquisa assume lugar de destaque no ensino superior. E a pós-graduação assume, como prioridade, a formação do pesquisador, do professor-pesquisador. A legislação educacional coloca o trabalho desse profissional em estreita relação com a pesquisa. Nesse processo, a produção do conhecimento científico passou a ser enfatizada não só nos processos formativos, mas principalmente no trabalho docente atrelado à investigação científica.

Analisando a pós-graduação *stricto sensu*, partimos da noção de que esse ambiente acadêmico tem então, como maior finalidade formar o professor-pesquisador. Nessa perspectiva, a pesquisa passa a ser a razão crucial de ser, tanto do discente, quanto do docente. Entretanto, os professores-pesquisadores, formadores afirmam que, apesar de assumirem a centralidade da pesquisa, a atividade de ensino ainda é a base da dimensão formativa, considerando que, ao formar o pesquisador também se está formando o professor universitário, que dentre outros aspectos, deve ser capacitado para saber ensinar, o que requer uma formação didático- pedagógica.

Sobre o processo de formação de professores e de pesquisadores, os destacam:

A pós-graduação ela permite essa produção do conhecimento que nós falamos anteriormente por meio das pesquisas, por meio das orientações das dissertações e das teses. Mas, a função do programa de pós-graduação também não é apenas essa produção do conhecimento acadêmico, do desenvolvimento das pesquisas por meio das dissertações e das teses. Tem os sujeitos, os sujeitos que participam desses programas de pós-graduação e que nós temos ali também uma dimensão formativa, uma dimensão de formação. Formação de pesquisadores, siim...né, de novos pesquisadores. Formação porque é uma formação acadêmica, então é uma formação de novos pesquisadores, mas também, pelo menos no Brasil, na forma como o sistema está organizado por meio dos programas de pós-graduação, nós também formamos os professores que vão atuar no ensino superior, não é? Então, você tem que pensar que é em um programa de pós-graduação voe forma não apenas o pesquisador, mas também o professor que vai atuar no ensino superior. É, essa discussão sobre a formação do professor do ensino superior ela é muito complexa, já existe muita discussão sobre isso, mas também temos que avançar muito nessa discussão específica. Agora, para além, vou dizer até da formação do pesquisador e da formação do professor que vai atuar no ensino superior, você ainda tem a formação humana, a formação de caráter, você tem a formação de cidadãos críticos, que eu acho que o programa de pós-graduação, independentemente da área, não só de educação, qualquer área um programa de pós-graduação não deve ser para formar técnicos, não é.(ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1)

Eu entendo a formação como um processo contínuo, multifacetado... não acredito que sejam coisas que possam ser dicotomizadas. Para mim, formar o pesquisador e o professor constitui parte de um processo formativo, um deve constituir o outro... o professor precisa saber investigar, enxergar metodologicamente, trabalhar dados, extrair informações... e no mesmo sentido, entendo que o pesquisador deve saber ensinar, transmitir conhecimentos. Isso não se separa..a pesquisa ela não é só a pesquisa acadêmica...há a pesquisa do cotidiano, a busca por respostas urgentes a nossa prática, isso também é pesquisa...ser reflexivo é ser pesquisador(ENTREVISTADA 2 – 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 2).

Assim, podemos reconhecer que, de modo geral, os professores formadores da pós-graduação *stricto sensu* assumem a pesquisa não só como elemento formativo com caráter instrumental, mas como fim de um processo de escolarização, ao formarem novos professores-pesquisadores nos cursos de mestrado e doutorado em que atuam. Desse modo, se preocupam em proporcionar ao discente uma formação mais ampla, crítica, transformadora.

Ainda que em seus depoimentos, os professores-pesquisadores tenham apresentado depoimentos que convergem para um mesmo entendimento sobre diversos assuntos, como no caso da dimensão formativa da pós-graduação *stricto sensu*, também identificamos temas com posicionamentos divergentes, entre os quais destacamos as condições para desenvolvimento do trabalho e para o processo de produção do conhecimento. Um dos professores entrevistados apresentou discurso singular, quando comparado aos demais entrevistados.

Dentre outros aspectos revelou que, sobre suas condições de trabalho não percebe aspectos de intensificação e precarização e avaliou positivamente sua condição de tempo para produzir.

Ao longo desse processo de análise apresentamos alguns excertos de depoimentos que pudessem exemplificar esses diferentes posicionamentos, os situando dos lugares de onde falam os professores entrevistados, já que acreditamos que o contexto onde o trabalho docente é desenvolvido exerce importantes injunções sobre o próprio trabalho, assim como sobre a perspectiva assumida em relação ao mesmo, por parte de todos os agentes nele envolvidos.

4.2- A CONDIÇÃO DO TRABALHO NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA DOCENTE

Nesta seção analisamos os dados que alicerçaram a emergência da categoria “Condição do trabalho”. Esses dados trouxeram informações referentes ao processo de trabalho do professor na pós-graduação, compreendendo características de tempo, espaço, demanda e organização que envolve o cotidiano profissional do professor-pesquisador. Observamos que as condições em que os professores exercem suas atividades influenciam nos resultados de seu trabalho, e que tais condições, dentre outros aspectos, são derivadas do modo de organização do trabalho na atualidade. Em virtude de sua amplitude analítica, essa categoria abrange outras duas subcategorias: “Intensificação do trabalho” e “Organização das atividades docentes”.

A subcategoria “Intensificação do trabalho” diz respeito, de modo mais específico, as condições de tempo para o trabalho, com destaque para as diversas estratégias organizadas pelos professores para o atendimento às demandas de produção acadêmica, muitas vezes responsáveis por assegurar o próprio professor, ou até mesmo do próprio programa de pós-graduação no sistema CAPES. Em síntese, refere-se ao alargamento do tempo de trabalho para além da jornada prescrita, movimentando do âmbito profissional para a vida pessoal, como um processo indissociável. É a tendência de identificação do tempo familiar com o da prática acadêmico-universitária.

A subcategoria “Organização das atividades docentes” representa o modo como os professores-pesquisadores se organizam e planejam suas atividades para cumprir sua agenda de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Por meio dos dados relacionados a esta subcategorias, conseguimos associar elementos que respondem as seguintes questões: como o professor prepara suas atividades? Quais são as suas demandas? Sob que condições se

organiza? Cumpre metas, é avaliado? Para quê faz? Que estratégias utiliza para atender as demandas de atividades docentes?

No quadro 4, a seguir, apresentamos as relações estabelecidas entre a categoria “Condição do trabalho”, as subcategorias “Organização do trabalho” e “Intensificação do trabalho”, com os nossos objetivos de pesquisa. A intenção é sinalizar o modo como fomos tecendo esse trabalho, para que as categorias de análise emergentes nos respondessem as questões e os objetivos de pesquisa.

A CATEGORIA “CONDIÇÃO DE TRABALHO”, SUAS SUBCATEGORIAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	
Categoria e subcategorias	Objetivos de pesquisa relacionados
• CATEGORIA - Condição do trabalho • SUBCATEGORIA – Organização do trabalho docente	Analisar as condições de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação <i>scripto sensu</i> de duas universidades públicas federais do estado de Minas Gerais, frente às demandas impostas pelo modelo vigente de avaliação da CAPES, a fim de compreender as consequências desse processo sobre o conhecimento por eles produzido.
• SUBCATEGORIA - Organização do trabalho docente	Identificar as formas de os professores-pesquisadores se organizarem para produzirem conhecimentos, frente à sua rotina de trabalho e às demandas do exercício docente na universidade pública.
• CATEGORIA – Condição do trabalho • SUBCATEGORIA – Intensificação do trabalho	Analisar os sentidos atribuídos pelos professores-pesquisadores ao trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na universidade contemporânea, em termos pessoais, profissionais, formativos, políticos e educacionais.

QUADRO 4 – A categoria “Condição de trabalho”, suas subcategorias e os objetivos da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa

Os excertos a seguir, retirados dos discursos dos professores-pesquisadores entrevistados representam alguns dos aspectos sinalizados na categoria “Condição do trabalho”:

O cotidiano de trabalho é intenso, muito intenso, tanto em relação ao volume de atividades, quanto em relação à sua complexidade. São muitas as demandas pelas quais somos “constantemente” cobrados. Além disso, a pressão pela finalização de produtos em tempos exíguos...é aí é que eu vejo essa questão da produtividade (...)O tempo não é suficiente e exige dedicação que excede – e muito- a jornada de trabalho para qual fui contratada. Por isso o tempo é um problema! A gente perdeu uma certa tranquilidade na produção, uma postura mais tranquila, intelectual, por uma pressão da produção que acaba sendo indevida da forma como se está fazendo(...) entende...ter que orientar no mestrado e no doutorado, ter não sei quantos alunos na graduação, porque é importante estar inserido na graduação, dar aulas, orientar monografias, participar de eventos, congressos, submeter projetos, publicar com Qualis...tudo isso em concomitância. Está claro que isso é uma violência...E é. (ENTREVISTADA 1- 5 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1).

(...) O tempo não é suficiente. A avaliação, de certa maneira impôs aos programas, uma rotina mais dura, tudo relacionado à ideia de produtividade, de produção rápida. A cobrança por prazos mais rápidos já foi sinalizada pela CAPES, por exemplo, com a redução do período dos cursos de mestrado e de doutorado...não estou dizendo que o tempo não seja suficiente, mas que perdemos na qualidade da formação...Ah isso perdemos!. O que temos feito...para produzir é nos concentrar em algumas produções, produzir coletivamente a partir de discussões com nossos grupos de pesquisa. A minha área aqui é muito potente nisso(ENTREVISTADA 2 – 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 2).

No cotidiano que exige uma postura pragnática, o professor-pesquisador constrói sua prática universitária e parece sobre ela refletir imediatamente. A partir dos excertos dos depoimentos dos professores-pesquisadores podem-se notar as relações mediadas pelas práticas avaliativas, que no caso da pós-graduação são de responsabilidade da CAPES, e características da prática docente universitária.

Nós temos vivido isso, a todo tempo aqui na pós-graduação, cobrança, cobrança...e quem não aceita, não fica...é isso. Eu e vários colegas, todos sentimos os nossos compromissos trabalhistas relativos à jornada de trabalho, excedendo os limites da vida pessoal...em casa, aos finais de semana também trabalhamos (...) e sinceramente já ficou comum levar serviço pra casa -é um jeito de dar conta- acho estranho quando não levo, mas raramente não levo...fico...acho estranho...fico pensando que estou esquecendo de alguma coisa...e quando vou ver esqueci mesmo...[risos].(...)Hoje se tem uma cultura muito fortemente, digamos assim, de cobrança (ENTREVISTADA 1- 5 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE).

A professora utiliza o termo “cobrança” quando se posiciona quanto à condição de trabalho na pós-graduação. Como professora-pesquisadora, afirma fazer mais do que pode em relação à sua demanda de trabalho, o que caracteriza um processo de intensificação de sua rotina de trabalho. Duarte (2010) retoma diversos estudos sobre a intensificação do trabalho

docente (APPLE, 1989; HARGREAVES, 1995; OLIVEIRA, 2005, 2008, entre outros) e descreve a partir de tais discussões, o fenômeno da intensificação como uma forma de deteriorização dos direitos e privilégios dos trabalhadores da educação, marcada por um quadro de excesso de trabalho, redução do tempo de descanso do professor; sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de atualização, planejamento a longo prazo e trabalho coletivo, aumentando o desgaste e o isolamento dos professores e comprometendo a qualidade da educação.

Por meio dessas estratégias sutis a intensificação envolve a própria jornada de trabalho docente, onde são delegadas ao professor novas funções e responsabilidades, a fim de atender às exigências do sistema e da comunidade, sem que haja tempo hábil, e, por vezes, condições para tanto. Mencionando os mecanismos de avaliação do trabalho docente, a mesma autora afirma que “a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho, têm-se utilizado especialmente da vigilância direta e o controle burocrático dos docentes” (DUARTE, 2010, p.1).

A subcategoria “Intensificação do trabalho” é marcada pelo fator tempo. Compõe-se como categoria analítica devido à recorrência da identificação, por parte dos docentes entrevistadas, do aumento excessivo da demanda de trabalho e de produção avançando para além da jornada prescrita e movendo-se do âmbito profissional para a vida pessoal, como um processo indissociável. Isso evidencia a tendência de identificação do tempo familiar com o da prática universitária. Reiteramos que esse aspecto marcou de modo proeminente o depoimento das professoras-pesquisadoras.

Problematizando a intensificação do trabalho docente na pós-graduação de universidades federais brasileiras, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43) discutem as incidências do novo modelo de avaliação da CAPES sob o trabalho do professor-pesquisador. Os autores salientam que frente ao modelo de avaliação vigente, este professor precisa se submeter a uma série de exigências e processos cujos resultados repercutem na avaliação dos Programas aos quais estão vinculados. Neste sentido, o trabalho docente na pós-graduação tem se caracterizado, dentre outros aspectos: pela redução expressiva do tempo para pesquisa e orientações; exigência por produções e publicações científicas em periódicos qualificados; ministrar aulas na graduação e na pós-graduação; possuir pesquisas financiadas (na maioria das vezes, abaixo da demanda) por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e prestação de assessorias e consultorias científicas, geralmente orientadas pelas demandas do mercado financeiro.

Sobre o tempo de dedicação ao trabalho, um caso, em particular, se destaca entre os demais depoimentos. Um professor analisando suas condições de trabalho na universidade, afirmou não perceber características de flexibilização, precarização e intensificação no processo de trabalho e, reconhecendo falar especificamente da sua condição, classifica suas condições de trabalho como relativamente boas. Professor-pesquisador há oito anos em um Programa de Pós-graduação conceito máximo na avaliação da CAPES, analisa suas condições de trabalho por meio de comparações com universidades de outras regiões do país, e até com realidades estrangeiras, reiterando compreender que as condições de trabalho do professor universitário brasileiro são “boas”, especialmente quando comparadas com as condições de quase duas décadas atrás. Sua análise apreende diversos aspectos: condição salarial, condição de fomentos para pesquisas, posicionamento na carreira acadêmica (tempo de carreira), condições de formação e uma breve retomada histórica das condições de trabalho na pós-graduação brasileira.

[...]eu não sei se concordo com essa tese aí da precarização. Não. Eu acho que o professor brasileiro, até comparando aí com outros professores, de outras universidades em outros países, eu acho que nós temos boas condições de trabalho. Não acho que as nossas condições de trabalho sejam ruins. Então, essa tese aí de precarização, ela pode até ser verdadeira, dependendo da universidade, dependendo da região do país, mas de uma maneira geral, eu acho que as condições de trabalho de um professor universitário brasileiro, e aí eu estou falando, principalmente, dos professores das universidades federais, eu acho que as nossas condições de trabalho são relativamente boas...eu acho que o professor universitário, claro que ele trabalha muito e, nós, na universidade, quando nós chegamos já, num ponto, não é, em que nos ingressamos num programa de pós-graduação, você espera que esse professor, ele se envolva com as quatro atividades principais aí da universidade: que é ensino, pesquisa, extensão e administração.(...) Olha, eu tive este ano na Hungria, estive num evento lá em Budapeste, eu encontrei um colega meu que deve ser mais ou menos da minha idade, não sei, não perguntei a idade dele. Ele está há 10 anos como professor efetivo da universidade lá da Hungria. Ele dedicou...trabalha na universidade já há 10 anos, dá aula na universidade (pausa.). Ele recebe 500 euros por mês. E o salário dele na universidade, ele recebe 500 euros por mês, isso se a gente for converter dá 1500 reais por mês. E ele dando aula há 10 anos já na universidade, e aí com 500 euros ele não consegue sobreviver, ele tem um segundo emprego como pesquisador num instituto de pesquisa. E lá ele recebe mais 300 euros. Então, o salário dele é de 800 euros por mês, em dois empregos, não tem dedicação exclusiva na universidade, não tem onde pedir recursos pra pesquisa, pra participação em eventos, etc e tal. Só pra te dar um exemplo, de como existem professores mundo à fora em condições muito piores do que a nossa. (...) Eu acho que há colegas, obviamente, que estão em outros momentos da carreira e por estar em outros momentos da carreira, é obviamente que as condições podem ser diferentes, mas na minha condição atual, as minhas condições são boas (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1).

Esse professor cita brevemente a questão da produtividade, tema tão caro às discussões sobre o trabalho docente na pós-graduação. Novamente faz uma análise comparativa entre as realidades brasileira e estrangeira. Acreditamos que o cunho comparativo que cerceia as falas deste professor deve-se ao fato de sua inserção internacional, durante seu processo de formação profissional e atuando como professor visitante em universidades americanas.

[...] E o professor brasileiro às vezes reclama sem conhecer a realidade lá de fora, que, inclusive, nessa questão da produtividade a pressão é ainda maior, têm países que a pressão pela produtividade é ainda maior. Eu conheço mais especificamente, os Estados Unidos. E nos Estados Unidos, diferente do Brasil, nos Estados Unidos não é muito difícil você conseguir uma vaga como professor numa universidade americana, se esta universidade é uma universidade de pesquisa e uma universidade bem conceituada, você consegue uma vaga como professor, mas você só vai se tornar professor efetivo daquela universidade, depois de sete anos. Sete anos, já trabalhando nessa universidade, assumindo ensino, pesquisa, extensão e administração, e ao final desses sete anos se você não tiver uma produtividade que eles considerem adequada, depois desses sete anos você pode, simplesmente, receber a informação de que você não será mais professor naquela universidade. Aí você tem que procurar emprego em outra universidade e começar tudo de novo...Depois de sete anos, entende? Esta é a realidade dos Estados Unidos. Essa pressão por publicação então, é muito maior, porque se nesses sete anos você não publicar, não é...o que eles consideram suficiente para um professor universitário...não é, do nível dessa universidade, você não se tornará professor efetivo dessa universidade. E mesmo depois de se tornar professor efetivo, já com estabilidade, você ainda continuará sofrendo as pressões por publicações. Isso eu “to” falando no contexto dos Estados Unidos, que é muito maior as pressões lá. Eu considero que ainda sejam muitos maiores, do que as pressões que hoje nos recebemos aqui no Brasil (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1).

Justificando seu posicionamento, este professor ainda faz referência às condições de qualificação oferecidas ao professor universitário brasileiro. Exemplificando por meio das condições com as quais se afastou do trabalho para cursar doutorado no exterior, preservando seu salário e sendo apoiado com bolsa de pesquisa, o professor salienta que essas são condições privilegiadas dos professores universitários brasileiros, novamente comparando a contextos de outros países.

A singularidade que denota o posicionamento desse professor-pesquisador frente às suas condições de trabalho, pôde ser compreendida por meio de sua própria análise, onde tomamos como pano de fundo a comparação com realidades estrangeiras. No entanto, ao falarmos de Brasil, considerando a pouca “idade” do sistema de Pós-graduação brasileiro, é possível abrandarmos a crítica ao sistema e, principalmente, às cobranças demandadas pelo

atual modelo avaliativo da Pós-graduação, regulado, coordenado e efetivado pela CAPES? É possível avaliar todas as áreas de conhecimento com padrões homogêneos?

Sguissardi (2010, p.22) abordando a questão do produtivismo acadêmico na pós-graduação brasileira, salienta que o modelo de avaliação da CAPES é interpretado pela crítica como “um processo que considera muito mais o quanto um docente-pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado”. Neste sentido, o que temos assistido no tocante à avaliação dos programas de pós-graduação é a ênfase exacerbada na produtividade, em detrimento da relevância científica, pública e social do conhecimento produzido, o que não significa dizer que não haja excelentes publicações. Outros problemas correlatos ao produtivismo acadêmico e a mercantilização no campo da produção do conhecimento na universidade seriam: a transformação do conhecimento em mercadoria; o empresariamento das universidades públicas; a maior valorização da quantidade, ao invés da qualidade; a competição estabelecida entre as instituições universitárias, entre os programas de pós-graduação e entre os próprios professores-pesquisadores; e a mera multiplicação de textos originados de uma mesma pesquisa, objetivando o aumento da produtividade (SGUISSARDI, 2010).

A subcategoria “Organização das atividades docentes” revela a análise dos dados que denotam o modo como os professores entrevistados se organizam para atender as demandas do trabalho na pós-graduação. Cabe ressaltar aqui, que para esses professores o modo de trabalho e de organização não é diferente da graduação para a pós-graduação, em seus depoimentos reiteram e se reconhecem como são professores de dedicação exclusiva a uma universidade e atuam nos níveis de graduação e de pós-graduação, que por si só reservam especificidades e demandas diferentes que, então, orientam para um modo de organização das atividades. Sobre à organização de suas atividades uma professora-pesquisadora destaca novamente que a problemática reside na demanda excessiva e não na atividade propriamente dita

Muitas das minhas atividades não se dissociam. Mas na pós-graduação, por exemplo, com o aumento da carga horária e o processo de orientação para trabalhos acadêmicos e para os artigos vai grande parte do meu tempo... sem contar com a participação em comissões, emissão de pareceres... isso (...) são coisas que dificultam de certa forma nosso trabalho, não pela atividade, mas pela demanda excessiva. Sinceramente... gostaria de poder me dedicar ainda mais à docência, entendo que, na nossa área, a docência é a mais relevante de todas, pois é aí que alimento minhas pesquisas, minhas ações. O ensino seja na graduação ou na pós, é minha ligação direta com o cotidiano da ação docente, com as pessoas em formação...e é meu processo de formação também...porque me dá pistas, me instiga, me mobiliza a

*querer saber mais, me oferece possibilidades para novas pesquisas (...)
TUDO..TUDO que pesquiso veio do meu cotidiano enquanto professora...e
além disso, é por meio do ensino que também dou vida ao meu grupo de
pesquisa, que encontro meus bolsistas de iniciação científica
(ENTREVISTADA 2 – 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 2).*

Em contrapartida, dado seu posicionamento singular, o outro professor-pesquisador relata conseguir manter suas demandas de atividades em equilíbrio. Entre as demandas para o ensino, pesquisa, extensão e administração afirma que a última é a que menos lhe sobrecarrega. O entrevistado faz uma interessante análise situando as fases da carreira docente universitária

[...] e eu acho que isso faz parte da nossa vida, também acho tempo ainda para publicar, para apresentar meus trabalhos, enfim...eu não vejo nada demais nisso. Eu acho que faz parte da carreira de qualquer professor, se você quer ser professor universitário, você tem que enfim...dar conta dessas demandas. Eu dou conta, não acho que nenhuma dessas atividades toma mais tempo do que a outra, nenhuma atrapalha a outra, acho inclusive que elas se ...é..., é... uma ajuda a outra, elas, elas são muito possíveis de serem articuladas, enfim, sinceramente, acho que isso é parte do nosso trabalho, realmente nós trabalhamos muito, mas dificilmente eu trabalho nos finais de semana, por exemplo...não preciso trabalhar os finais de semana. Os finais de semana eu dedico à minha família (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1).

A análise apreendida nos permite visualizar os diversos vieses que pode assumir a condição de trabalho do professor-pesquisador, já que sobre o mesmo pesam características muito específicas, entre as quais podemos destacar: a influência do gênero na percepção das condições negativas e positivas de trabalho; a diferença oriunda dos processos formativos e de vivência acadêmico-profissional; a diferença entre as demandas a serem cumpridas em cada programa, dentre outros. Essas especificidades, ainda que não sejam objeto central desse estudo, são relevantes para o entendimento do que se pretende com ele, segundo a diretriz metodológica adotada. Considerando as limitações desse estudo, interessa-nos neste momento, alertar para a importância de sinalizá-los na composição da categoria discutida neste item.

Neste sentido questionamos: Quais são os sentidos que se mantêm no trabalho do professor-pesquisador? Acreditamos que, ao assumirem a crítica ao modelo de avaliação da pós-graduação e as consequências negativas para a universidade, a produção do conhecimento, as relações de trabalho e a vida sociofamiliar, os professores não negam os

aspectos positivos de seu trabalho, como por exemplo, as oportunidades de formação, que em alguns casos são realmente facilitadas, nem mesmo a produtividade acadêmica e a necessidade de avaliação do sistema de pós-graduação, e, portanto, dos professores e dos programas, ou seja, o que ocorre não é a oposição à existência de critérios, mas sim a negação de uma ideologia produtivista e a manifestação da necessidade de uma prática avaliativa que se ajuste e considere as especificidades das áreas de conhecimento.

Neste contexto, a partir da nova configuração da universidade pública observaram-se alguns efeitos negativos e evidentes da transformação da atividade acadêmica em tarefas de cunho produtivista e instrumental, a serem executadas em curto prazo, as quais se distanciam da qualidade da produção do conhecimento científico. Este quadro nos remete a um contexto de políticas produtivistas deslocadas da função social do trabalho docente, o da formação humana.

A próxima seção aborda a categoria “Produção do conhecimento”. Essa categoria emergiu dos dados relacionados à categoria “Condição de trabalho”, que quando problematizados apresentaram especificidades relativas à “condição de tempo para produção”, que é um dos códigos iniciais desse estudo.

4.3- INTERFERÊNCIAS E REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS DE PRODUTIVIDADE NO CONHECIMENTO PRODUZIDO EM EDUCAÇÃO

Nesta seção apresentamos a análise da categoria “Produção do conhecimento” e das subcategorias relacionadas “Produção contínua” e “Discurso do produtivismo”. Os dados que originaram essas categorias retratam, entre outros aspectos, o sentido que a produtividade docente têm adquirido nas atividades da pós-graduação; a dimensão formativa da produção do conhecimento para os professores-pesquisadores e aspectos relacionados a socialização do conhecimento. Para dar início à uma apresentação e discussão da articulação dos dados com a teoria pertinente, ilustramos no quadro abaixo, a relação entre as categorias abordadas nesta seção e os nossos objetivos de pesquisa.

A CATEGORIA “PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO”, SUAS SUBCATEGORIAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	
Categoria e subcategorias	Objetivos de pesquisa relacionados
• CATEGORIA – Produção do conhecimento • SUBCATEGORIA – Produção contínua • SUBCATEGORIA – Discurso do produtivismo	• Analisar as condições de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação <i>scripto sensu</i> de duas universidades públicas federais do estado de Minas Gerais, frente às demandas impostas pelo modelo vigente de avaliação da CAPES, a fim de compreender as consequências desse processo sobre o conhecimento por eles produzido. • Investigar o processo de produção de conhecimentos de professores-pesquisadores nos Programas de pós-graduação <i>stricto sensu</i> em educação. • Identificar as formas de os professores-pesquisadores se organizarem para produzirem conhecimentos, frente à sua rotina de trabalho e às demandas do exercício docente na universidade pública. • Analisar os sentidos atribuídos pelos professores-pesquisadores ao trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na universidade contemporânea, em termos pessoais, profissionais, formativos, políticos e educacionais.

QUADRO 5 – A categoria “Produção do conhecimento”, suas subcategorias e os objetivos da pesquisa.

Fonte: Dados da pesquisa

Nessa investigação a produção do conhecimento foi conceituada como um processo de sistematizações constituídas ou orientadas pelos professores-pesquisadores relacionadas a

algum fenômeno ou realidade que se quer compreender com bases em pesquisas, projetos, ao ensino e em reflexões. São conhecimentos sistematizados e socializados por meio dos recursos, condições e paradigmas disponíveis no espaço acadêmico. Os três excertos de entrevistas seguintes, trazem as concepções referentes ao processo de produção do conhecimento para os professores-pesquisadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

No primeiro excerto, podemos destacar as diferentes nuances que o termo “produção do conhecimento” pode assumir na prática docente. A entrevistada explorou o significado e a finalidade do conhecimento. Ela falou:

Produzir conhecimentos é pensar...fazemos isso o tempo todos aqui. Temos aqueles conhecimentos que produzimos e sistematizamos, temos aqueles que produzimos e usamos. Temos os que são resultados de pesquisas, temos os que resultam de nosso amadurecimento profissional. Produzir conhecimento pode significar muita coisa, não é só o que pode ser avaliado não. Eu produzo conhecimento quando acrescento novos saberes aos meus saberes, aos saberes de meus alunos, quando penso, quando levo as pessoas a pensar sobre alguma coisa desconhecida, ou a pensar diferente em relação ao que já conhecemos...tudo isso é produção de conhecimento (ENTREVISTADA 1- 5 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1)

O segundo depoimento desperta para a potencialidade envolvida no processo de produção do conhecimento, e para os diferentes tempos e espaços em que esse processo pode ocorrer. A entrevistada reconhece o âmbito da pós-graduação como um *lócus* privilegiado para a atividade de pesquisa. No entanto, alerta para a importância da atividade de ensino como ferramenta para a produção do conhecimento, e afirma

Acredito que produzir conhecimento científico é possibilitar o saber, o conhecimento sobre os fenômenos que nos cercam utilizando os recursos que nós temos disponíveis no espaço acadêmico...e a pós-graduação é um lugar privilegiado para isso, mas não é o único lugar não. Olha também como o ensino é importante: dando minhas aulas eu me encontro com minha questões, trabalhar com a formação de professores nos oferece muitas questões...esse é um dos caminhos para a produção do conhecimento. A pesquisa é um desses caminhos. (ENTREVISTADA 2 – 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 2)

O último excerto enfoca a dimensão metodológica do processo de produção do conhecimento. O entrevistado aborda as diferentes formas de se produzir o conhecimento científico acadêmico, no entanto, destaca a sistematização do conhecimento, ou seja, a pesquisa propriamente dita, como o ponto em comum de todos esses processos de produção.

Produção do conhecimento ela é uma sistematização. Uma sistematização que se faz a partir... de uma pergunta, de algo que você conheça, ou que você então deseja conhecer. Essa sistematização pode acontecer por meio de uma curiosidade, não é. A produção do conhecimento ela está relacionada a isto, a buscar responder uma pergunta que você não sabe a resposta, buscar conhecer algo que você não conhece, buscar é...de alguma forma responder a sua própria curiosidade. Eu falo isso... é em termos mais gerais, pensando na produção do conhecimento. Há diferentes “formas de se produzir o conhecimento”. Não há apenas uma forma de produzir conhecimento, mas basicamente, quer dizer...o conhecimento acadêmico, que também não é a única forma de conhecimento, existem outras formas de conhecimento. Mas, o conhecimento acadêmico ele se dá, enfim, a partir desta sistematização que nós fazemos, em geral...em geral com base em pesquisas. Mas, também não é a única forma de produzir conhecimento acadêmico. Você também pode fazer conhecimento acadêmico por meio do seu envolvimento com projetos de extensão, você pode produzir conhecimento acadêmico por meio das suas reflexões sobre o ensino seja da graduação, seja da pós-graduação. Mas, o que há de comum nessa produção desse conhecimento acadêmico é a sistematização desse conhecimento, que pode vir por meio da pesquisa, que pode vir por meio do seu envolvimento com atividades de extensão, pode vir por meio das reflexões que você faz sobre seu ensino na graduação ou na pós-graduação, de modo que em algum momento você sistematiza esse conhecimento e, enfim, não apenas sistematiza, e a sistematização no nosso caso, via de regra, se dá por meio desses artigos, desses trabalhos que são publicados e aí sim, de alguma forma, você socializa esse conhecimento (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1)

Para a compreensão da produção do conhecimento, os professores-pesquisadores se referem às diferentes dimensões desse processo: as tarefas cotidianas, os processos e procedimentos desenvolvidos para produzir e sistematizar o conhecimento, as práticas reflexivas sobre o conhecimento acadêmico e sobre o conhecimento profissional. Também são mencionados aspectos da dimensão formativa da ação de produzir um novo saber, uma nova sistematização. Esse é um entendimento comum entre os entrevistados. Entretanto, ao analisarem os sentidos que a produtividade docente tem assumido na pós-graduação, assim como o processo de avaliação da produção docente nos programas, as questões relativas à mercantilização do conhecimento e ao discurso do produtivismo, encontramos opiniões convergentes e divergentes, mas que se mesclam novamente, quanto ao reconhecimento da necessidade de reações críticas e propositivas às insatisfações relacionadas ao modelo de avaliação da CAPES. A partir deste ponto, buscamos interlocuções na literatura que nos permitissem discutir essas questões dando ênfase aos dados produzidos pelos professores.

SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO (2012) analisam alguns aspectos da produção do conhecimento na pós-graduação, considerando os aspectos jurídico políticos da pós-graduação brasileira. Esses autores sinalizam que, ainda que a produção intelectual dos

docentes da pós-graduação avaliada pela CAPES a cada triênio seja de natureza imaterial, o financiamento, o tempo e o controle empregados para a realização destas atividades são impostos pelo setor produtivo, em conformidade com o modelo de racionalidade mercadológica.

Maués (2008) analisa a relação estabelecida entre o produtivismo acadêmico e o trabalho docente no contexto das orientações emanadas dos organismos internacionais. Discutindo a tríade universidade pública, produção do conhecimento e produtivismo acadêmico, afirma o surgimento de um novo paradigma de conhecimento estabelecido para as universidades. Este novo paradigma é caracterizado pelas novas exigências para a produção de ciência, tecnologia e inovação, com profundas características de mercantilização do conhecimento produzido, assim como para qualificação demandada pelo novo viés da economia da grande maioria da sociedade brasileira. A autora afirma que:

As novas regulações para as universidades vêm acentuando, cada vez mais, a lógica produtivista, numa racionalidade técnica e pragmática. O Estado investe menos na educação superior pública, o mercado interfere cada vez mais nas funções desta, exigindo uma produção de acordo com as necessidades empresariais (MAUÉS, 2008, p. 27).

Diante dessas análises, é importante ressaltar que em seus depoimentos os professores reconhecem que a realidade dos Programas de Pós-graduação no qual estão inseridos, define o modo de orientação, de produção e de consumo da produção acadêmica. No excerto abaixo, um dos professores trata do papel do professor-pesquisador, das características e práticas que esse precisa dominar para pertencer a um Programa de Pós-graduação de excelência. Ele afirma:

[...]O que se espera de um professor que faça parte de um programa nota 7? Que esse professor de alguma forma, ele tenha um certo “protagonismo”, não é...em termos de liderança acadêmica no campo onde atue e etc e tal. E essa liderança, esse protagonismo ele não vai ser exercido só por meio de publicações de artigos Qualis A, entende? Então, assim, obviamente...aí entra naquela questão do reconhecido antes de ser conhecido. Quer dizer, a partir do momento em que a pessoa é reconhecida, e isso não depende só dela, isso depende dos outros reconhecerem você. Esse reconhecimento, obviamente, vem sim da sua produção. Você tem que produzir e produzir uma coisa de qualidade para que as pessoas reconheçam esta sua produção, mas você também não produz “para” isso...visando ser reconhecido, não...isso acontece naturalmente. Você produz por aquelas outras questões que eu já te falei antes, para conhecer o desconhecido, para responder uma pergunta que você não sabe, para conhecer uma realidade com a perspectiva de transformá-la., para isso que você produz. Só que as pessoas começam a consumir a sua produção e reconhecem então, a importância da

sua produção. E ao reconhecerem a importância da sua produção, você passa a ser cada vez mais demandado para outras atividades. E isso, todas essas atividades que você participa...isso é o sinal dessa liderança acadêmica que você exerce, desse protagonismo que você exerce, e isso será bem avaliado pela CAPES ao avaliar um programa de pós-graduação. É um equívoco você achar que a CAPES avalia bem só o professor que publica artigos em revistas Qualis A, você está entendendo?

O entrevistado afirma sobre o processo de avaliação da pós-graduação, coordenado e desenvolvido pela CAPES, que a produção avaliada não se refere somente às possíveis publicações Qualis A desse professor, destacando que outras atividades também são avaliadas. O entrevistado refere-se ao aumento da demanda de atividades que recaem sobre o professor-pesquisador como uma consequência do reconhecimento profissional e do exercício da liderança acadêmica do/pelo mesmo, e reitera que o processo de avaliação da CAPES considera todas as atividades que o professor-pesquisador desenvolve ao avaliar a produção docente.

Mesmo que a CAPES avalie todas as atividades desempenhadas pelo docente e que todas essas contribuam para o conceito recebido pelo programa de pós-graduação, são as atividades de produção intelectual, especialmente no formato de publicações de artigos em revistas indexadas (qualificadas), que compõem os critérios e quesitos de maior peso para a avaliação. Os quesitos/ itens que compuseram a ficha de avaliação da área “Educação”, referente ao triênio 2010-2013, sob responsabilidade da Diretoria de Avaliação, foram descritos como: Proposta do programa; Corpo docente; Corpo discente, Teses e Dissertações; Produção intelectual e Inserção Social. Desses, os itens “Corpo discente, Teses e Dissertações” e “Produção intelectual” correspondem a 70% do peso da avaliação do programa de pós-graduação, cada qual com 35% de peso. Dos 35% concernentes ao item “Corpo discente, Teses e Dissertações”, 40% da avaliação deste item considera:

Qualidade das Teses e Dissertações e da produção de discentes autores da pós-graduação e da graduação (no caso de IES com curso de graduação na área) na produção científica do programa, aferida por publicações e outros indicadores pertinentes à área.

[...] a relação das teses e dissertações com linhas e projetos de pesquisa e a produção bibliográfica qualificada dos discentes em função de suas pesquisas (BRASIL, 2013, p. 26-27).

Com relação aos outros 35% de peso do quesito “Produção intelectual”, 50% deste peso é destinado à avaliação das publicações qualificadas do programa por docente

permanente, considerando a média ponderada das produções qualificadas em livros, capítulos e periódicos desses docentes, assim como os trabalhos completos publicados em anais. Outros 30% correspondem ao peso da distribuição das publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do programa. Para tanto a avaliação considera a distribuição da produção pelos docentes, analisando o percentual de docentes que atingiu, no triênio avaliado, o valor mínimo de 3 produtos, sendo 2, pelo menos B2 ou L2; para o doutorado, no mínimo 6 produtos, sendo 3, pelo menos B2 ou L2. Os 20% restantes correspondem a “pontuação por produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes”. Este critério avalia por meio da quantificação da produção técnica dos docentes, privilegiando os serviços técnicos, apresentações de trabalho, cursos de curta duração ministrados, materiais didáticos e instrucionais e aplicativos desenvolvidos, editoriais, organização de eventos, programas de rádio e TV e relatórios de pesquisa (BRASIL, 2013, p. 27).

As definições sobre itens e critérios que compõem o processo de avaliação da CAPES, alguns deles supracitados, corroboram para a afirmação do entrevistado de que diversas atividades desenvolvidas pelo professor-pesquisador são consideradas para a avaliação do programa de pós-graduação, e, conseqüentemente, para o conceito recebido pelo mesmo. No entanto, é nítida a valorização superior de algumas atividades, como por exemplo, as publicações de artigos em periódicos, estratos A1, A2, B1, do Qualis Periódicos. É importante destacar, a dificuldade de acesso a determinados periódicos para fins de publicação. Um dos professores-pesquisadores entrevistados, bolsista-produtividade da CAPES, e, em virtude dos trabalhos por ele desenvolvido, reconhecido como expoente em sua área de estudos, reconhece a dificuldade em publicar artigos em periódicos Qualis A, ainda que considere a importância desse instrumento de referência para as publicações científicas.

Eu não acho nada de ruim de nós termos esses índices, essas referências...eu acho isso bom. Agora, por outro lado, pensando na lógica de mercado, não é...de você ter que publicar e ter que publicar apenas em determinados tipos de revistas nessas mais consideradas, mais qualificadas, isso eu já acho que é uma imbecilidade. Enfim, claro que é uma referência, mas...também não precisa ser assim. Eu acho que o compromisso número um deve ser como eu disse, a publicização do conhecimento, a socialização do conhecimento. É claro que a pessoa tem que fazer um esforço para buscar...é...para tentar...publicar seus textos, seus artigos em revistas diversificadas e isso assim, também, assim. Dependendo do público, dependendo do objetivo da revista. Porque eu acho que também seja importante você publicar um artigo, por exemplo, numa revista de divulgação científica, que você tem que escrever o texto com uma outra linguagem, tem que atingir um outro público, não é. E aí o que eu acho que é uma imbecilidade desses processos aí de avaliação é que as vezes não se atribui valor algum para um artigo de divulgação científica, para se atribuir um grande valor para um artigo publicado numa revista Qualis A. E eu acho que realmente tem que

valorizar um artigo de uma publicação de uma revista Qualis A, porque é mesmo difícil, não é trivial, não é tão simples assim, porque são revistas que via de regra são muito rigorosas não é, dentro da publicação de seus artigos. Por outro lado, um artigo de divulgação científica eu acho que é tão importante quanto, sem demagogia alguma. Agora, obviamente, a pessoa não pode publicar só em revistas de divulgação científica. Ele tem que, obviamente, de tempos em tempos, buscar publica em revistas Qualis A, Qualis B para atingir um outro tipo de público. Mas, esses também que só publicam nessas revistas Qualis A, Qualis B e nunca publicam em revistas de divulgação científica, eu acho que é ruim também. De modo que, enfim, você tem que buscar equilibrar isso (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1).

Analisando as implicações do modelo de avaliação heterônomo nas relações de trabalho na universidade pública, Pinto e Silva e Silva Júnior (2010, p. 236) afirmam que relações de concorrência são estabelecidas entre os programas de pós-graduação, e até mesmo entre os professores de uma mesma área, como consequências do trabalho intensificado. As notas atribuídas aos programas são indicadas como um dos fatores responsáveis por essa concorrência, especialmente por definirem os recursos financeiros que chegam a esses programas. Esses autores denominam de “caça às bruxas interna aos programas” o acirramento da pressão por produção sobre os docentes, sobre os discente e até sobre a própria coordenação dos programas.

A redução do financiamento público para as universidades federais, acompanhada do crescente aumento de recursos privados aplicados para financiamento de pesquisas tem sido o marco da privatização do conhecimento público. Um exemplo deste quadro é revelado pela Lei de Inovação Tecnológica (Lei 10. 973, de 2004) que legisla sobre a relação entre universidades e empresas, definindo entre outros aspectos que: a propriedade intelectual sobre os resultados obtidos com as pesquisa pertence, proporcionalmente, às instituições detentoras do capital; assim como determina a proibição ao pesquisador de divulgar, notificar ou publicar resultados de sua pesquisa, sem que tenha expressa autorização para tanto.

O dilema produtividade-qualidade na pesquisa em educação é discutido por Saviani (2010). Retomando a “Teoria do capital humano”, proposta por Schultz (1973), o autor problematiza uma tendência que denominou de “concepção produtivista de educação”, como diretriz básica adotada pelas políticas educacionais, nas últimas quatro décadas, preconizando a organização da educação em estreita vinculação com o desenvolvimento econômico do país. Saviani (2010) argumenta que a concepção produtivista de educação tem suas primeiras manifestações concretas no cenário brasileiro, na passagem dos anos de 1960 para 1970, com

a promulgação das leis 5.540/68, referente à reforma universitária, e a lei 5.692/71, referente aos ensinos de 1º e 2º graus, quando nitidamente se adotou como base para as reformas os princípios de racionalidade e produtividade, tendo como metas a maior eficiência com o menor custo, abrangendo todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista.

A concepção produtivista de educação foi muito criticada pelos teórico-críticos no decorrer da década de 1980. No entanto, resistiu (até porque era articulada pelo Estado) e revigorou nos anos de 1990, sendo “acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (SAVIANI, 2010, p. 40). Cabe ressaltar que, neste período, temos no Brasil, a publicização do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado; em 1995, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; em 1996, a alteração, pela CAPES, de seu processo de financiamento e avaliação dos programas de pós-graduação, e a mudança, pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, de sua política de financiamento de pesquisa por meio de editais, priorizando áreas correlatas ao ramo industrial. Todo esse quadro político e econômico colocou a educação como um instrumento de produção, como algo decisivo do ponto de vista econômico.

A pós-graduação em educação se tornou um lócus privilegiado de discussões e resistência às políticas oficiais calcadas na concepção produtivista de educação. Horta e Moraes (2006) relatam importantes aspectos a serem considerados sobre este processo avaliativo da pós-graduação, a partir da problematização dos principais acontecimentos que marcaram a avaliação da CAPES dos programas da área de educação nos triênios 1998-2000 e 2001-2003, período em que os próprios autores participaram do processo de avaliação. Argumentando sobre as inconsistências do modelo de avaliação para o campo educacional, os autores defendem a necessidade de uma compreensão política-acadêmica da área de educação, e uma maior coerência no uso dos indicadores, a partir da delimitação de seu perfil epistemológico e de um posicionamento mais crítico e consciente dos programas da área em relação ao efeitos da avaliação.

As interlocuções teóricas (MORAES, 2006; SAVIANI, 2010) corroboram para o entendimento de que a concepção produtivista de educação exerceu seu influxo sobre o sistema de pós-graduação, se traduzindo nas fortes pressões para torná-lo mais produtivo. Sobre a relação entre produtividade, capital e a produção do conhecimento na pós graduação, Saviani (2010, p. 42) afirma:

Também no caso da pesquisa, da ciência, da produção do conhecimento e, portanto, da pós-graduação, definir a produtividade simplesmente por aquilo que é produzido, isto é, pelo fato de se produzir algo, no caso, conhecimento expresso em dissertações, teses ou relatórios de pesquisa objetivados e divulgados em artigos ou livros, seria cair na mesma tautologia: determinado Programa de Pós-graduação é produtivo porque produz certa quantidade de dissertações, teses, relatórios, artigos e livros.

A mercantilização do conhecimento científico é abordada pelos professores quando falam na entrevista sobre os aspectos que envolvem a produção do conhecimento. Características como a produção contínua, discurso do produtivismo e o reconhecimento de uma nova racionalidade orientando o campo científico são apontados nas falas.

[...] tem uma situação hoje colocada que enfim...na verdade hoje as cobranças que recaem sobre o professor da pós-graduação, por exemplo, não é apenas publicar, mas publicar em determinadas revistas e determinadas revistas que tenham uma determinada classificação não é...uma determinada reputação. Hoje como você sabe nós temos aí um Qualis, o famoso Qualis, que supostamente mede qualidade dessas revistas. Só que pelo menos é uma referência em relação à qualidade dessas revistas. É...eu sinceramente acho que você ter algum tipo de parâmetro para saber se a revista ela tem alguns compromissos em não só naquilo que ela publica, mas em termos da veracidade dessas publicações, da acessibilidade a esses artigos, etc e tal. Eu não acho nada de ruim de nós termos esses índices, essas referências...eu acho isso bom. Agora, por outro lado, pensando na lógica de mercado, não é...de você ter que publicar e ter que publicar apenas em determinados tipos de revistas, nessas mais consideradas, mais qualificadas, isso eu já acho que é uma imbecilidade. Enfim, claro que é uma referência, mas também não precisa ser assim. Eu acho que o compromisso número um deve ser como eu disse: a publicização do conhecimento, a socialização do conhecimento (ENTREVISTADO 3/ 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1)

Na nossa área (educação) é mais complicado ainda. Há um acento muito forte nessa tal de produtividade. E isso é lamentável, pois acaba por priorizar, fortemente, a individualidade de nós professores...A sensação é de que “eu devo produzir mais”(...) é muito complicado estar dentro do barco tentando remar contra a corrente, porque produzir conhecimento para mim social tem um caráter processual. Não temos resultados imediatos, com data marcada. Se a gente não consegue compensar essa falta de tempo para o adensamento intelectual, para o pensamento crítico corremos esse risco, de produzir por produzir. Esse novo clima de produtividade, que tirou de nós o tempo necessário para as discussões coletivas é a ambiência do alheamento. (...) A mercantilização do conhecimento é a nova ambiência, mais empresarial do que educacional, que ronda a pós-graduação...e aí é que entra o problema da relação entre as áreas do conhecimento...Sabemos que as áreas mais utilitárias, como as engenharias, são as que atraem mais recursos na justificativa de que produzem conhecimentos aplicável, patenteáveis. Nós das ciências sociais e humanas, que lidamos com uma perspectiva de processo histórico e social acabamos, por ficar à margem quando se trata da mercantilização, de um espírito individual capitalista, onde as coisas valem mais do que os processos e do que a formação (ENTREVISTADA 1/ 5 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1)

A crítica dos professores reside na excessiva produtividade cobrada aos envolvidos na pós-graduação, especialmente os professores, e, também, sobre os meios requeridos e reconhecidos pela CAPES para publicação dos conhecimentos científicos produzidos, as chamadas publicações “qualisadas”. A análise dos excertos de depoimentos transcritos permite a afirmação de que, em sua maioria, os professores, os professores-pesquisadores concordam com a necessidade e a importância da avaliação e do estabelecimento de critérios. No entanto, não concordam com uma avaliação acadêmica centrada na publicação e com ênfase nas publicações Qualis A, nas publicações internacionais, especialmente pela especificidade das áreas de conhecimento, considerando que determinadas pesquisas financiadas ou não, podem atender mais a demandas externas que outras. Há o desafio da produção muito regionalizada, local, por exemplo, as pesquisas sobre educação no Brasil podem não ser prioridades de publicação em outros países, o que leva a grande dificuldade de publicação em editoriais internacionais, isso implica, segundo o modelo de avaliação vigente, em consideráveis consequências para a área e para os programas que não conseguem essa inserção internacional.

Para justificar a afirmação acima proferida recorreremos ao Documento de Avaliação da área de Educação, utilizado na avaliação trienal do ano de 2013, pela CAPES. No tocante às considerações e definições sobre internacionalização/ inserção internacional, o documento afirma que a internacionalização, na área de educação, vem sendo desenvolvida em torno de alguns eixos, entre os quais destacamos os dois primeiros

- a) O primeiro diz respeito à internacionalização realizada, principalmente, por meio de publicações em livros e periódicos internacionais. Trata-se de resultados de pesquisa individuais ou de grupos de professores e pesquisadores publicados em periódicos internacionais de qualidade;
- b) O segundo caracteriza a internacionalização como o desenvolvimento de pesquisas e atividades em rede que exigem maior envolvimento institucional do Programa e da IES. Dentre os produtos desse eixo estão também livros conjuntos e artigos em periódicos

O mesmo documento destaca que o próprio sistema de avaliação não espera que todos os Programas atendam a todos os critérios de internacionalização. Ao mesmo tempo salienta que as notas 6 e 7 são reservadas exclusivamente para os programas que, dentre outros critérios, atendam necessariamente, a algumas condições: predomínio ou obtenção do conceito “Muito Bom” em todos itens de todos os quesitos da ficha de avaliação; nível de

desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área; e desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança) (CAPES, 2013, p. 34-35).

Essa situação tem então, estabelecido um movimento de produção do conhecimento baseado na racionalidade técnica, de produção em larga escala, embora com exceções, apresentadas em versões reescritas em formas de artigos ou comunicações, mas, por vezes, pouco lidas. Enfatizando o produtivismo e a noção de mercadoria inseridas na produção intelectual, Machado (2006) faz referência ao excesso de novas publicações no meio acadêmico:

[...] O que vivemos hoje na Pós-graduação com relação aos escritos publicados é que a sua finalidade se esgota no cumprimento da obrigatoriedade de ter escrito, publicado e preenchido os devidos formulários (Lattes e APCN). Os escritos valem enquanto **valor de troca**: publiquei em editora conceituada? Publiquei em periódico bem classificado no sistema Qualis? Passou a ter um vale trocável por uma boa nota para o PPG, bolsas, créditos, financiamento! O valor de uso dessa publicação não tem estado em jogo nesta lógica [...] Os leitores válidos, na lógica em vigor, são apenas aqueles que têm o poder de julgar se o escrito pode ou não circular publicamente. (NETO MACHADO, 2006, p. 113-114, grifos da autora)

O quadro de expansão quantitativa das publicações interfere sobre o conhecimento produzido, já que a concorrência por recursos tem obrigado os professores-pesquisadores a assumirem uma nova lógica de produção, dirigindo seus interesses de pesquisas para algo que possa pleitear recursos externos, ou seja, moldando suas investigações às exigências dos editais dos órgãos de fomento. Na atual realidade da pós-graduação *scripto sensu* brasileira, este novo perfil de professor é exigido pela CAPES, que é responsável pelo estabelecimento do padrão de excelência a ser alcançado pelos docentes atuantes neste nível de ensino. Dentre as exigências da CAPES, enquanto agência reguladora e avaliadora, temos: pelo menos uma publicação qualificada por ano, de acordo com o sistema *qualis*; a participação em eventos nacionais e internacionais; a inserção em comissões nacionais de avaliação (consultores ad-hoc); ter projetos de pesquisa com financiamento externo; ter bolsistas de iniciação científica; ministrar aulas na graduação e pós-graduação, entre outros. Todos esses elementos são indicadores de produtividade docente avaliados pela CAPES. Cabe ressaltar que esses indicadores são determinantes para o acesso e permanência do docente nos Programas de Pós-graduação, assim como também para a boa avaliação dos próprios programas. (MAUÉS, 2008).

Problematizando o modelo CAPES de avaliação, Sguissardi (2006) discute algumas questões relativas ao Modelo CAPES de Avaliação. Apresentando as principais características deste modelo, destaca algumas observações de especialistas internacionais sobre os pontos positivos e negativos no modelo de avaliação da pós-graduação brasileira. Quanto aos aspectos positivos o autor destacou: o grande impacto da avaliação no sistema da pós-graduação e a possibilidade de comparação entre os programas de uma mesma área. Em relação aos pontos questionáveis deste modelo de avaliação o autor destacou vários pontos, tais como: a avaliação da qualidade com base restrita a dois tipos de dados: qualidade e quantidade dos recursos de entrada e produção de saída; centralidade na atividade de pesquisa e em sua excelência; a padronização do “Modelo CAPES de Avaliação”, diante da heterogeneidade das áreas do saber e da heterogeneidade das instituições em relação a recursos e ambiente econômico regional; o ranqueamento entre os programas da área; o curto período entre as avaliações; o reduzido tempo de formação de mestres e doutores; o número excessivo de indicadores quantitativos e a ausência de indicadores qualitativos, entre outros aspectos.

A centralidade na pesquisa e a necessidade de incorporação de critérios qualitativos no processo de avaliação são pontos importantes a serem destacados para este estudo, considerando a relação entre produção acadêmica e Modelo CAPES de Avaliação nas áreas de humanas, especialmente na área de educação, não tão afeita à ideologia produtivista.

Neste sentido, diante da adoção de um modelo de avaliação que privilegia a formação do pesquisador via mensuração e avaliação quantitativista da produção científica, o que pode ser inferido em relação à qualidade na pesquisa em educação? Problematizando algumas questões teórico-metodológicas da pesquisa em educação, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1352) chamam a atenção para ‘o movimento de “recuo da teoria” na área da educação’. Os autores partem do pressuposto, de que o pragmatismo e o produtivismo característico do atual modelo de avaliação da pós-graduação associam o esforço teórico à perda de tempo, tolhendo a capacidade de interpretação dos fenômenos empíricos.

Ainda neste sentido, transpondo a discussão para o campo da pesquisa em educação, André (2005) retoma pressupostos de um amplo estudo coordenado por Bernadete Gatti (2000), para alertar sobre a tendência dos trabalhos da área educacional para um pragmatismo imediatista, tanto na escolha dos problemas quanto na preocupação com uma aplicabilidade direta dos resultados, assim como para a fragilidade teórico-metodológica que tem caracterizado estes estudos. A autora ainda salienta a importância do esforço coletivo na

busca da adoção de critérios qualitativos para avaliar as pesquisas do campo educacional. Corroborando para esta discussão, Kuenzer e Moraes (2005, p. 1354) afirmam:

Costuma-se afirmar que uma das maiores dificuldades com a qual se depara a pesquisa na área é o fato de que a reivindicação a um estatuto epistemológico mais definido é obstaculizada pela complexidade do fenômeno educacional e do caráter de confluência de várias disciplinas que caracterizam a área. [...] Dito de outro modo, aparentemente, no universo da pesquisa em educação e, portanto, da produção do conhecimento no campo da educação, cabe praticamente tudo. Desde as especificidades inequívocas da área, como currículo, ensino e aprendizagem, ou formação de professores – sem esquecer que cada um desses campos é um universo à parte – até as envolventes questões do meio ambiente, cultura, linguagens ou movimentos sociais.

Este contexto de discussões sobre os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa educacional, nos obriga a pensar sobre a questão da qualidade das pesquisas, aspecto que parece não advertido pelas políticas produtivistas de pós-graduação e pesquisa. Concordamos com Saviani (2010, p. 43) em sua afirmativa de que “a produção científica e especialmente o ensino de pós-graduação não se identifica inteiramente com a produção material, âmbito em que vigora a lógica férrea do modo de produção capitalista”. Considera-se que a atividade científica se enquadra no trabalho imaterial, onde o produto não se separa do ato de produção, não podendo, portanto, ser plenamente objetivados (MARX, 1978 apud SAVIANI, 2010). Neste sentido, a plena objetivação do trabalho científico e docente exigida pelo aumento de produtividade nos moldes da avaliação da CAPES, não concorda com a exigência de qualidade requerida ao trabalho científico e com a produção acadêmica.

A insistência neste processo de objetivação do trabalho científico e docente têm acarretado no que Kuenzer e Moraes (2005, p. 1348) denominaram de “um surto produtivista em que o que conta é publicação, não importa qual versão requeitada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo”. Soma-se a esta questão a hierarquização entre os Programas de Pós-graduação, considerando que estudos (HORTA, 2002; HORTA; MORAES, 2006) apontam que as exigências da CAPES não recaem igualmente sobre toda a pós-graduação. Nas palavras de Horta (2002) *apud* Horta e Moraes (2006, p.101):

[...] esse parece ser o perverso círculo vicioso em que está entrando a pós-graduação brasileira: docentes de programas com alto conceito dedicam mais tempo à produção científica, garantindo assim a manutenção desses conceitos e o financiamento por parte dos órgãos que consideram fundamental o conceito no momento da distribuição das verbas. Entretanto, formam menos alunos, demoram mais para titulá-los e perdem mais alunos por abandono ou desligamento. Entretanto, docentes de programas com

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

Ainda sobre a hierarquização entre os Programas e entre as próprias universidades, cabe destacar o que nos diz Bianchetti (2012), ao ser questionado sobre as mudanças promovidas pelas avaliações nas universidades:

[...] Um exemplo é que a avaliação da CAPES conta com muitos dados do CNPq/ Lattes. Quantas decisões são implementadas nas universidades a partir do número de Pesquisadores Produtividade, de bolsas PIBIC, da nota dos programas de pós-graduação, e outros? Temos hoje, portanto, uma convergência de plataformas, de meios infraestruturais de avaliação que garantem um controle mais confiável para os órgãos de avaliação/ financiamento. [...] Por exemplo, o que significa ser nota 3 e 4, e 5, 6 7 na avaliação CAPES? As notas implicam (in) exclusões de determinados processos, acessos e outros. [...] E, nesse aspecto, é interessante a explicitação de autoridades da CAPES, ao afirmarem que quando um critério não discrimina, mas é necessário, “sobe o sarrafo”, isto é, modificam-se e/ ou ampliam-se as exigências (BIANCHETTI, 2012, p. 435).

Em uma das entrevistas concedidas para esta pesquisa, um dos professores-pesquisadores, que já compôs uma das comissões de avaliação da CAPES para a área de Educação, reconhece a necessidade de revisão de alguns critérios da CAPES. Contudo, ele não se posiciona a favor das críticas direcionadas ao processo avaliativo, ao dizer que,

[...] enfim, eu acho que isso deve ser melhor compreendido, e as pessoas tendem a fazer um certo reducionismo desse tipo de avaliação que é a avaliação que a CAPES faz da avaliação dos próprios programas . É um conjunto, então na verdade assim, é extremamente complexo. Qualquer avaliação para você avaliar você tem critérios, e a CAPES tem critérios de avaliação que estão sendo constantemente reavaliados, os próprios critérios. E aí, a partir do momento que você estabelece critérios, há algumas críticas e esses critérios são revistos, constroem-se novos critérios e o próprio processo de avaliação ele se aprimora (...) O pessoal que cria esse “monstro CAPES” que está controlando a gente...sufocando a gente...nos matando de tanto trabalhar. Não é isso não! São colegas nossos que diante da responsabilidade que eles assumem, eles estão corretos. “Uai”! quer levar a sério um programa de avaliação dos programas de pós-graduação do nosso país...temos de estabelecer critérios (...)Mas, você não faz uma avaliação sem critérios, não é? E você também não pode considerar que esses critérios são infalíveis. Ora, eles precisam ser melhorados. Agora você melhora os critérios a partir do momento que você estabelece. Não é que você estabelece os critérios. É que você a partir de uma avaliação, a partir de uma próxima avaliação você reconsidere alguns critérios, melhore. E é assim que a coisa se desenvolve. Então, eu acho que é um pouco de

exagero essa imagem assim, que se criou da CAPES. Eu acho que o papel dela é esse mesmo. Quem está lá são nossos colegas, são nossos colegas que enfim, que vivem as mesmas contradições que nós vivemos (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPG 1).

É importante salientar que a importância da produção do conhecimento não está sendo colocada em questão. De fato, é consenso esclarecido entre os professores-pesquisadores que produzir conhecimento é uma das funções do professor universitário, de modo geral, e responsabilidade dos pesquisadores, dos que estão envolvidos na pós-graduação de um modo mais específico. Na mesma direção afirmam que para formar bons pesquisadores é preciso atuar na pesquisa, conhecer os métodos, saber fazer. Há ainda o reconhecimento, por parte dos mesmos, de que a maior parte das pesquisas que desenvolvem é financiada por fundos públicos, o que corrobora para o compromisso com a produção do conhecimento e, especialmente, para a socialização e publicização do conhecimento que é produzido, ou seja, entendem o processo de pesquisa e a publicação dos resultados como um compromisso social do pesquisador.

O fato de os dados terem apresentado as divergências dos pesquisadores à questão da produtivismo acadêmico, isso não nos impede de considerar as inúmeras reflexões e as críticas pertinentes que tratam a questão sob diferentes aspectos (inadequação de critérios avaliativos, condição do trabalho, saúde dos pesquisadores, intensificação do trabalho, entre outras). Alguns desses aspectos foram citados nesse trabalho. Ainda temos as reflexões produzidas por professores-pesquisadores com os quais convivemos cotidianamente, aquelas provindas dos tantos debates promovidos por associações científicas e sindicatos de professores, e o reconhecimento exposto nos próprios documentos oficiais das comissões de avaliação que apontam equívocos, distorções, acertos e a necessidade de revisão e adequação de alguns critérios para a avaliação dos programas de pós-graduação em educação.

Considerando as discussões até então feitas, destacamos um excerto do debate “Produtivismo: a que veio? A quem serve? realizado pela Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp), em março de 2010, com a presença do presidente da CAPES, Jorge Guimarães. O professor Yaro Burian Jr menciona um aspecto tratado nos parágrafos anteriores, e explica porque critica os processos de avaliação da CAPES da forma com que são impostos, ele diz,

Gosto muito de dar aula, eu sou professor. A cientometria pode ter consequências desastrosas. Medidas em geral afetam a grandeza que a gente está medindo. A citação virou moeda de troca: eu lhe cito, você me cita.

Escambo autoral. [...] A CAPES, por exemplo, nos estimula a aprovar doutores. A CAPES quer um número de doutores e mestres formados e que o prazo de formação seja curto. Isso está profundamente errado, porque se o aluno não deu certo e eu disser ‘você não deu certo’, tchau, meus índices vão cair. Então, que eu vou fazer? Vou ajudá-lo, vamos dar um jeito, vamos passar esse cidadão, em dois anos no mestrado, três no doutorado, porque meus índices dependem disso, não é? Isso é pesquisa. Aí é mais complicado. Vamos comparar por critérios objetivos, quem é melhor. Vamos falar só em sinfonias, porque é o equivalente a *papers* em revistas indexadas “Haydn fez 104 sinfonias e Bethoven fez nove. Coitado, deveria desistir de ser compositor”. “A tendência do quantitativo é excluir o qualitativo”. (TRECHO, 2010).

4.4-AS FASES DA CARREIRA DOCENTE: OS PROCESSOS DE CONHECIMENTO E RECONHECIMENTO PROFISSIONAL E SUAS RELAÇÕES COM A CONDIÇÃO DO TRABALHO

A presente seção tem como propósito discutir a categoria “Carreira” e as subcategorias “Conhecimento e reconhecimento profissional”, “Início da carreira docente universitária” e “Consolidando a carreira”. Abordamos esses elementos concernentes ao desenvolvimento da carreira universitária, com foco na atuação docente na pós-graduação e nos processos de conhecimento e reconhecimento no trabalho docente, enfatizando a contribuição desses processos para as vivências do professor-pesquisador diante da sua condição de trabalho. Identificamos que ao se posicionarem sobre suas condições de trabalho, os professores-pesquisadores estabeleceram algumas relações entre a fase que se encontram na carreira acadêmica e o reconhecimento profissional. Identificamos que essas relações, entre outros aspectos, conferem sentido ao trabalho que esses profissionais desenvolvem enquanto docentes.

A CATEGORIA “CARREIRA DOCENTE”, SUAS SUBCATEGORIAS E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	
Categorias e subcategorias	Objetivos de pesquisa relacionados
- CATEGORIA: Carreira SUBCATEGORIAS: - Iniciando a carreira acadêmica - Consolidando a carreira universitária	Analisar as condições de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação <i>stricto sensu</i> de duas universidades públicas federais do estado de Minas Gerais, frente às demandas impostas pelo modelo vigente de avaliação da CAPES, a fim de compreender as consequências

	desse processo sobre o conhecimento por eles produzido. • Identificar as formas de os professores-pesquisadores se organizarem para produzirem conhecimentos, frente à sua rotina de trabalho e às demandas do exercício docente na universidade pública.
Categorias e subcategorias	Objetivos de pesquisa relacionados
CATEGORIA: • O que é ser professor universitário • Formando o professor e o pesquisador	• Analisar os sentidos atribuídos pelos professores-pesquisadores ao trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> na universidade contemporânea, em termos pessoais, profissionais, formativos, políticos e educacionais

QUADRO 6 – A categoria “Carreira docente”, suas subcategorias e os objetivos da pesquisa

Fonte: Dados da pesquisa

Abordamos a categoria “Carreira docente” universitária a partir das mudanças ocorridas no processo de trabalho dos professores-pesquisadores, desde sua entrada no magistério superior público, até sua inserção como docente e pesquisador na pós-graduação. Entre outros aspectos, os resultados da pesquisa aqui apresentada manifestaram que o grau de envolvimento do professor universitário com as atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração depende da fase em que este se encontra na carreira. Já o reconhecimento profissional pode ser compreendido como instrumento de realização profissional e de estímulo ao desenvolvimento das atividades docentes, inclusive por meio de incentivos (fomentos) para o desenvolvimento de pesquisa, como no caso dos professores-pesquisadores que são bolsistas-produtividade, da CAPES ou do CNPq. Do mesmo modo, o conhecimento/reconhecimento docente se relaciona também à contribuição deste docente para o campo de estudos no qual ele está inserido, assim como reflete sobre os resultados da avaliação do trabalho por ele desenvolvido. A função social do conhecimento produzido pelo professor-pesquisador conhecido e reconhecido em sua área de atuação é outro ponto a ser destacado. Bourdieu (1976) discute o campo científico e aborda a questão da autoridade ou competência científica. Ele afirma:

Na realidade, o “augusto aparelho” que envolve aqueles a quem chamávamos de “capacidades” no século passado e de “competências” hoje – becas rubras e arminho, sotainas e capelos dos magistrados e doutores em outros tempos, títulos escolares e distinções científicas dos pesquisadores de hoje - essa “ostentação” tão autêntica, como dizia Pascal, toda essa ficção social que nada tem de socialmente fictício, modifica a percepção social da capacidade propriamente técnica. Assim, os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas (as Grandes Escolas, na França, ou as universidades, por exemplo, nos Estados Unidos). Pelo fato de que todas as práticas estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (prestígio, reconhecimento, celebridade, etc.), o que chamamos comumente de “interesse” por uma atividade científica (uma disciplina, um setor dessa disciplina, um método etc.) tem sempre uma dupla face. O mesmo acontece com as estratégias que tendem a assegurar a satisfação desse interesse (ORTIZ, 1983, p. 2-3).

Ainda que se trate de uma perspectiva prioritariamente sociológica, e que se refira a um contexto social e temporal específico, as abordagens de Pierre Bourdieu são pertinentes ao contexto do trabalho docente na pós-graduação. A partir da discussão da autoridade (ou competência) científica conquistada ao longo da carreira acadêmica, fica evidente que o posto alcançado por determinado professor-pesquisador está intimamente relacionado ao campo científico pelo qual ele circula, no caso específico dessa pesquisa, a universidade e o programa de Pós-graduação a que ele está vinculado. Do mesmo modo, o reconhecimento profissional visto como autoridade científica compreende ao seu portador a capacidade de falar e agir de modo legítimo sobre o assunto ou tema a que este dedica profissionalmente. Este reconhecimento é conferido a um determinado estudioso pelos próprios pares que passam a consumir como referência as suas produções. Segundo ORTIZ (1983, p.1) “[...] o grupo que confere esse reconhecimento tende, cada vez mais, a reduzir-se ao conjunto dos cientistas (ou concorrentes) à medida que crescem os recursos científicos acumulados e, correlativamente, a autonomia do campo”.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que o reconhecimento profissional é uma questão que afeta a prática docente. Ser conhecido e reconhecido no seu campo de atuação profissional produz efeitos na prática e na produção do professor-pesquisador. Os sinais específicos que marcam o reconhecimento profissional garantido socialmente pelos pares concorrentes do próprio professor-pesquisador, é o que o distingue as suas produções e o consumo dessas produções, conferindo um reconhecimento coletivo da contribuição que ele traz ao campo, o que por sua vez, altera a função social desse conhecimento. Conforme Marchesi (2008, p.74), “o reconhecimento e o apreço dos colegas é uma das principais fontes

de satisfação profissional dos professores”. A análise de alguns dados dessa pesquisa apontou para a existência de relações entre o reconhecimento profissional pelos pares e o processo de avaliação da CAPES, do qual participam e participaram os professores-pesquisadores entrevistados. No excerto destacado abaixo, um de nossos entrevistados trata da avaliação da CAPES e afirma que o modelo de avaliação é abrangente, e considera as diversas atividades desenvolvidas pelos professores. Ele defende o direcionamento a uma prática docente na pós-graduação, que avance para além das atividades de pesquisa e faz menção a algumas práticas que encaminham para o reconhecimento profissional acadêmico

[...]Se ele só fizer isso e não fizer mais nada na carreira, isso não é positivo, entende? É positivo então que ele ao fazer isso, ele também participe de bancas, seja convidado para palestras, que ele assuma coordenações. É isso que vai evidenciar se essa pessoa realmente é uma pessoa reconhecida no campo, se ela exerce uma liderança no campo, se ela exerce um certo protagonismo no campo, e é uma avaliação muito mais integral do que nós consideramos (ENTREVISTADO 3 – 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 1).

Corroboramos, então, com o entendimento do entrevistado de que o reconhecimento profissional e o exercício de um papel de liderança no campo em que atua, depende anteriormente que o trabalho, e por consequência, a produção acadêmico-científica do professor-pesquisador seja reconhecida por seus pares. O aumento da demanda de trabalho a que o professor entrevistado faz referência ocorre como uma consequência, em que este profissional passa a ser demandado para assumir cargos administrativos, políticos, governamentais, dentre outros. Do mesmo modo, esse docente passa a ter facilidade de acesso a bolsas de pesquisa, subvenções, a ser convidado para conceder palestras, consultas, receber prêmios. Esse processo, na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu pode ser identificado como reconhecimento da autoridade científica de um agente determinado, ao qual é conferido “valor distintivo”. Nogueira e Brasil (2013, p. 98) abordando o lugar do reconhecimento no trabalho docente afirmam

O grande desafio do campo do reconhecimento é do trabalho ser qualificado pelos colegas de profissão. O julgamento feito por eles confere a originalidade da atividade desenvolvida no trabalho, o sentimento de pertencimento ao coletivo de trabalho e revela-se extremamente importante no que diz respeito à saúde mental. Esse julgamento qualifica o belo trabalho. Por sua vez, o julgamento de utilidade do trabalho é habitualmente formulado pela hierarquia, subordinados e eventualmente pelos clientes.

Na perspectiva, o reconhecimento ou o protagonismo exercido pelo professor-pesquisador é um dos resultados de seu trabalho, especialmente, da sua produção docente. O reconhecimento de seu trabalho, ou de sua produção está relacionado também à contribuição trazida por seu trabalho à instituição em que ele trabalha. Nesta perspectiva, podemos compreender também, a partir dos depoimentos, que o avanço na carreira profissional do professor-pesquisador está relacionado à ampliação das exigências de responsabilidade que recaem sobre o trabalho do professor. Essas responsabilidades de certa forma são, então, recompensadas com o reconhecimento da ação docente. O reconhecimento, dessa forma, faz com que o professor se esforce para cumprir todas as demandas que lhe são dirigidas, pelos seus pares, por sua instituição, por seus alunos, por sua profissão, e também, por uma consciência da responsabilidade social de seu trabalho, especialmente no caso do âmbito educacional que se direciona para além da formação profissional, visando também a formação crítica e cidadã dos alunos.

A partir das falas dos professores entrevistados foi possível analisar o quanto o conhecimento e o reconhecimento profissional no trabalho docente é uma importante variável, para a compreensão desse trabalho, das suas condições de desenvolvimento desse trabalho e da produção do conhecimento científico. O processo e a efetivação do reconhecimento profissional contribuem para a vivência do professor-pesquisador frente à sua condição de trabalho. Ao ter sua produção reconhecida o professor-pesquisador se torna uma referência em sua área de estudos, o que acarreta elementos de intensificação de seu trabalho. No entanto, esse reconhecimento também agrega aspectos positivos à atuação docente, dentre eles: prêmios, maior facilidade em acessar recursos para o desenvolvimento de pesquisas; visibilidade social, avanços de natureza técnica e econômica, além da mobilização de um sentimento de realização pessoal do professor.

4.5 - PRODUTIVIDADE CIENTÍFICA, TRABALHO DOCENTE E AVALIAÇÃO DA CAPES: ESTRANHAMENTO E NATURALIZAÇÃO EM RELAÇÃO AO FAZER DOCENTE

A estrutura desta seção organiza-se a partir de fios teóricos e analíticos que deram consistência às discussões anteriores e contemplam aspectos já abordados, mas que, no entanto, estão inter-relacionados e, por uma questão didática é enunciado separadamente.

Apresentamos nesta seção as diferentes percepções dos professores-pesquisadores sobre o processo de avaliação da CAPES para os Programas de Pós-Graduação em Educação. Entre outros aspectos, os diferentes dados coletados divergem no tocante à adequação de alguns critérios utilizados para avaliação na área de educação. Alguns sujeitos concordam e

outros confrontam diversos aspectos do modelo de avaliação. É consensual a compreensão de que o processo de avaliação é importante para manutenção e melhoria do sistema de pós-graduação brasileiro, assim como o reconhecimento da necessidade de revisão contínua de alguns critérios avaliativos.

O novo e exigente paradigma de avaliação é introduzido paralelamente à definição de políticas nacionais, que comprometem as condições efetivas das instituições e da pesquisa e a produção acadêmica. A questão da quantificação e qualificação do trabalho e da produção docente foi o que nos levou a discutir o processo de avaliação da CAPES. Para discutir o processo de avaliação da CAPES nos baseamos no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), que é parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE).

O Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado pela CAPES em 1976 e, desde então, tem sido utilizado para o acompanhamento da qualidade dos programas de pós-graduação no país. O processo de avaliação é de responsabilidade da Diretoria de Avaliação da CAPES (DAV), estruturado por meio de 48 áreas de conhecimento/ avaliação e baseado em uma estrutura composta por comitês de área, cujos avaliadores são membros da própria comunidade científica de cada uma das áreas de conhecimento. O modelo de avaliação pode ser caracterizado em três eixos: 1 - avaliação feita pelos pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – de natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares; 3 – associação de reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para financiamento dos programas (BRASIL, 2010).

O processo de avaliação conduzido pela CAPES possui uma significativa legitimidade junto à comunidade científica nacional. Entretanto, diversas críticas são direcionadas a alguns critérios que norteiam o processo, dentre eles a afirmação de que o novo modelo de avaliação adotado pela CAPES, desde o final da década de 1990, denota uma ênfase nos produtos científicos, especialmente os bibliográficos (KUENZER, MORAES, 2005). Cabe ressaltar ainda que, diversos aspectos ao fomento dos programas de pós-graduação estão diretamente relacionados aos conceitos obtidos pelos programas, independentemente da natureza jurídica da instituição, ou seja, sendo o programa vinculado ao âmbito público ou particular.

Em relação à análise dos professores-pesquisadores entrevistados quanto à avaliação da CAPES, é consenso o entendimento da necessidade e da importância desse processo de avaliação para a pós-graduação, especialmente em termos de qualidade e de estrutura da atividade de pesquisa. No entanto, alguns docentes acreditam que os critérios utilizados pela

comissão de avaliação da CAPES para a avaliação dos programas da área da educação, alguns supracitados no item 4.4, não são adequados para a área. A justificativa reiterada pelos professores-pesquisadores baseia-se nas particularidades das pesquisas da área educacional, considerando que, na maioria das vezes, envolvem processos sociais e educacionais vivenciados por diferentes sujeitos (alunos, educadores, família, agentes sociais diversos) imbricados nos mais variados contextos socioeducacionais. É nesse sentido que muitos critérios avaliativos, em sua maioria de base quantitativa, são interpretados como não adequados à avaliação do processo de trabalho das atividades desenvolvidas pelos professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação em educação. Citamos como de crítica a entrevistada de uma participante da pesquisa, quando se reporta à suas condições de trabalho. Ela afirmou:

Esse é um tema que deveria preocupar muito a todos nós que trabalhamos nas ciências do homem, nas ciências sociais, na educação, porque essas áreas são as mais atingidas pelo excesso. Nosso trabalho de estudo passou a ser medido pelo metro da produtividade. Por exemplo, quando vamos “fazer” pesquisa nos submetemos às agências de fomento para recebermos recursos, lá somos questionados sobre a produtividade de nossas pesquisas. Outro dia preenchi um formulário da FAPEMIG que questionou sobre o impacto social da minha pesquisa, as opções incluíam patentes e produtos produzidos...eu não tinha o que responder ali. No final tive de justificar que minha pesquisa teve impacto sim, mas o impacto é social, o impacto é na aprendizagem dos alunos, na formação das professoras que participaram. Não há espaço para isso na avaliação, mas isso é importante para nós. Isso é um ponto, mas eu acho que tivemos perdas e ganhos com as políticas de produtividade. Somos muito cobrados para publicar artigos. Somos. Mas isso também é fundamental porque faz com que as descobertas circulem e sejam conhecidas. É um mal necessário. (ENTREVISTADA 2 – 7 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE 2).

A questão da necessidade de produção bibliográfica veiculada em periódicos “qualisados” também foi criticada, não pela exigência, mas pelo valor atribuído a essas publicações, em detrimento da qualificação de outros veículos tanto quanto importantes, considerando o compromisso com a socialização do conhecimento. No artigo intitulado “Treze ‘teses’ sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação” (GHIRALDELLI, 2006) publicado no livro “A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações” (BIANCHETTI; MACHADO, 2006), é discutida a questão da regulação dos programas de pós-graduação. Destacamos a crítica feita pelo autor ao processo de avaliação deste nível de ensino:

No Brasil, os órgãos de avaliação são também, em certos casos, órgãos de fomento à pesquisa. Isso complica tudo, pois a avaliação não aparece como

uma mensuração – como no *ranking* americano ou europeu –, mas como uma instância de distribuição de recursos, como uma instância com poderes econômicos em que se premia ou se pune após a mensuração. É difícil acreditar que essa mensuração possa sair correta em meio a tal situação. Precisariamos rapidamente acabar com isso. Temos de entender o que é avaliação como mensuração e avaliação como intimidação. E temos que entender que a distribuição dos recursos precisa partir da generosidade de uma tentativa de *Welfare State*, e não da tentativa de dividir um pequeno bolo para famintos (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 307).

Falando sobre as avaliações promovidas pela CAPES, Gatti (1999) enfatiza que o processo de avaliação centrado nos produtos obtidos e quantificáveis, considerando não só o processo, mas especialmente, o uso que se faz dele para credenciar, descredenciar e distribuir recursos e bolsas aos programas faz com que a avaliação funcione como uma estratégia de poder. Esta autora salienta que a avaliação deveria ser concebida e interpretada como um instrumento de reorientação e não de punição. Acrescenta que é necessário distinguir política de apoio à pesquisa de política de formação de pessoas em níveis avançados, valendo-se da consciência de que ao avaliar os programas de mestrado e doutorado

[...] está avaliando um processo educacional, formativo, e não o produto da atividade de cientistas profissionais (...) É diferente avaliar-se um processo de formação de pessoas, professores, filósofos, artistas, tecnólogos ou cientistas, e avaliar-se o currículo de um pesquisador ou equipe de pesquisadores para fins de concessão de auxílios a programas específicos (...) se a avaliação se define como diagnóstica, deve ser evitado o caráter punitivo e reforçado seu papel pedagógico, de detectar pontos críticos e encaminhar propostas para que possam ser trabalhadas (GATTI et al., 1999, p.51)

É evidente o reconhecimento por parte dos professores e pesquisadores da necessidade de revisão do uso da avaliação e dos critérios utilizados para a avaliação dos programas de pós-graduação, especialmente da área da educação. É importante salientar que, a avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da pós-graduação é um processo realizado pelos próprios pares docentes, ou seja, são professores avaliando professores. Silva e Silva Júnior (2010, p. 225) fazem referência ao estranhamento de si mesmo pelo qual passam os sujeitos envolvidos na avaliação dos programas de pós-graduação “A avaliação é orientada pelas diretrizes e modelos produzidos por e executadas pela CAPES, mas efetivada e reproduzida até mesmo por docentes que alegam não concordar com elas, mas que, na condição de coordenadores, as acatam”.

Os termos “estranhamento” “naturalização” e “contradição naturalizada” vêm sendo usados em diversos estudos e pesquisas recentes (BIANCHETTI, MACHADO, 2009; SILVA; SILVA JÚNIOR, 2010; BIANCHETTI, 2011; SILVA JÚNIOR, FERREIRA, KATO, 2012). Os termos relacionados aparecem na discussão sobre o trabalho docente na pós-graduação, principalmente quando da abordagem do produtivismo acadêmico e relacionada à linha de pensamento que caminha no sentido do descontentamento com o modelo de avaliação que vem sendo utilizado para a avaliação dos programas de pós-graduação e de suas produções. Nesse sentido, ainda que se manifestem a favor da manutenção da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando sua importância para o sucesso do sistema CAPES, para o nosso país e para a continuidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas, os professores-pesquisadores salientam desgostos e constrangimentos referentes às condições de trabalho, devido ao ambiente de cobrança, a indissociação e/ ou tendência de identificação do tempo familiar com o da prática universitária, assim como a indução ao produtivismo acadêmico. Entretanto, ainda que manifestem tantas inconsistências referentes a esse processo de avaliação a que são submetidos, desde quando a sua inserção como docente na pós-graduação, os professores-pesquisadores se esforçam para cumprir as exigências impostas individual e coletivamente, ou seja, aos próprios docentes e aos programas a que eles estão vinculados. Tal comportamento tem sido interpretado como concepções de naturalização e estranhamento dos mesmos frente às suas condições de trabalho e de produção.

Bianchetti (2011, p. 449) destaca algumas constatações sobre as críticas às formas de organização e funcionamento da CAPES. Reitera que tais críticas voltam-se para o processo de avaliação, como ele vem sendo conduzido. Ele afirma

Uma segunda constatação diz respeito ao fato de que uma geração de professores que se titulou e trabalhou no período em que a preocupação era com a formação de professores (até meados de 1996) já se aposentou ou está em vias de; sua época é marcada por despreocupações em relação ao tempo de titulação, opções canalizadas para formação – seja como mestres ou doutores, seja na formação destes na condição de orientadores. Quer dizer, não estão mais nos programas as pessoas formadas em outra ambiência e que não alcançavam as exigências draconianas que passaram a ser impostas aos programas de pós-graduação para se manterem em boa posição no ranking, nem aquelas que, as duras penas, davam conta das exigências. Com isto, uma das forças de resistência às imposições deixou de existir. Não fosse suficiente isto, os novos doutores que gradativamente vêm credenciando-se nos programas já inserem-se, predominantemente, com a mentalidade de quem alcançou o grau de mestre e doutor nessa nova ambiência, na qual estão naturalizadas a cultura da pressa, da produtividade, do “turismo de eventos” (SALLES, 2010) e uma longa listagem de subprodutos

potencialmente desafiadores à qualidade da formação promovida nos programas.

Por fim, identificamos, em decorrência das divergências entre os depoimentos dos participantes da pesquisa, que o julgamento sobre um processo avaliativo é também um ato subjetivo do professor-pesquisador. Consideramos, então, que diferentes discursos são produzidos a partir de diferentes sujeitos: os que estão na pós e os que não estão na pós; os que estão na pós e estão em diferentes momentos da pós; os que estão em diferentes momentos da carreira docente. Esses sujeitos diferentes, em diferentes momentos da carreira e com diferentes trajetórias de atuação como professores universitários, com diferentes padrões de produção científica em seus programas, produzem discursos diferentes. Notável é que mesmo havendo descontentamentos, contradições e estranhamentos na prática docente na pós-graduação em educação, a capacidade de resistência é arrefecida e os professores-pesquisadores, em sua maioria, passam a conceber com naturalidade o modo de trabalho, de produção e de avaliação.

4.6 - PARA ALÉM DAS PRESCRIÇÕES OFICIAIS: O PAPEL DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA

A presente seção perpassa a análise da atuação dos professores-pesquisadores na formação de professores universitários. A análise decorre dos aspectos emergentes de uma revisão textual sobre a formação para docência universitária, dos elementos emergentes dos dados coletados nesse estudo, e da análise documental de diversos documentos oficiais referentes ao sistema de pós-graduação *stricto sensu*, de modo geral, e da avaliação da área de educação, de modo específico.

Estudos e pesquisas (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002; ANASTASIOU, 2005; FERENC, 2005; FERENC, MIZUKAMI, 2005 2011; ISAIA, 2006; MASETTO, 2009; OLIVEIRA, 1999; 2001; PACHANE, 2003; 2005; SARAIVA, 2005; SANTOS FILHO, 2005 dentre outros) vêm sendo realizados no contexto brasileiro indicando os percursos pelos quais os professores universitários constroem sua identidade docente e como eles aprendem a ensinar. Analisando o fenômeno, os estudos sugerem que a identidade docente é edificada a partir das vivências familiares, das práticas dos ex-professores, da própria experiência, do trabalho com os pares e do aprendizado dos alunos. Entre outras conclusões, essas pesquisas advertem sobre as necessidades de formação dos professores universitários, especialmente a carência de formação pedagógica, em decorrência de lacunas identificadas no processo de formação acadêmica inicial desses profissionais. Como alternativa sugerem programas de

formação continuada, pesquisas e trocas de experiências entre os professores experientes e os iniciantes. Todavia, ainda são escassos os estudos que se dispõem a abordar o tema da formação do professor universitário nos programas de pós-graduação *scripto sensu* (SOARES, CUNHA, 2010; RIBEIRO, CUNHA, 2010; OLIVEIRA, MORO, SANTOS, SILVA, 2012; WIEZZEL, 2008).

Tendo em vista algumas considerações legais sobre a atividade docente universitária, quanto à formação o Art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que *A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado*. O corpo docente preparado para a Educação Superior brasileira, assim como o sistema de pós-graduação brasileiro, especialmente após a mudança de paradigma da CAPES imposta pela transformação do modelo de avaliação, ocorrida nos anos de 1996/ 97 quando tivemos a mudança de foco da formação de professores para o magistério superior, que inicialmente compôs os objetivos da criação do sistema de pós-graduação, como parte de um projeto de modernização do país ainda na primeira metade do século XX, para a formação de pesquisadores como missão principal desse sistema. Logo, os fins da formação pós-graduada passaram a encontrar seus fins nas atividades de pesquisa, extensão e produção intelectual.

Rememorizando, ainda que tenha sido criada em 11 de julho de 1951, como Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior, é somente no início da década de 1990, com a Lei 8.405/92, que esta é instituída como fundação pública, coordenadora e regulamentadora das atividades de avaliação e qualificação de pessoal do nível superior. A Lei 11.502/07 altera alguns aspectos da competência da CAPES, no que se refere ao quadro docente, vê se artigo segundo:

Art. 2º A CAPES subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (Redação dada pela Lei nº 11.502, de 2007).

§1º No âmbito da educação superior, a CAPES terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.

Tendo em vista essa compreensão legal sobre a formação pós-graduada e dos meios e fins para o exercício da docência universitária, ainda que conscientes que pensar a docência, seja qual em qual for o nível, requeira reflexões mais aprofundadas, por esta ser um processo complexo, consideramos que os diversos aspectos políticos, legais, estruturais e avaliativos que tratam do trabalho dos professores-pesquisadores subentendem uma noção de produção do conhecimento que tem apresentado sinais e ações interessadas na intensificação da produtividade científica, por meio de exigências e regulamentações de produção e qualificação instituídas como instrumentos de avaliação e manutenção do sistema de pós-graduação brasileiro, em detrimento da preocupação com a formação para a docência.

O relatório final da Comissão Especial de Acompanhamento do Plano Nacional de Pós-Graduação - PNPG 2011-2020, constituída para acompanhar a implantação do plano e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa, apresenta análises e recomendações para seis temas (Avaliação, Inovação, Internacionalização, Redes e Associações, Inter e multidisciplinaridade e Educação Básica) considerados centrais à pós-graduação brasileira, sendo essas apreciações referentes ao período inicial de implantação do PNPG. Entre suas recomendações, a Diretoria responsável pelo tema “Avaliação” destacou a necessidade de mobilização de esforços para solucionar vários aperfeiçoamentos no sistema de avaliação, considerado as demandas crítica existentes. Em relação à formação para a docência na pós-graduação, destacam:

Fazer estudos de avaliação do SNPG de forma a induzir mestrados e doutorados nos setores produtivos, sem deixar de se preocupar com as ações de formação de Recursos Humanos para o próprio sistema acadêmico brasileiro (BRASIL, 2013, p. 9).

Observamos que é preocupação da comissão a formação do quadro de professores universitários, ainda que atualmente, não se questione a produção de ciência, tecnologia e inovação e a formação de pesquisadores como finalidades legítimas do sistema de pós-graduação. Neste sentido, acreditamos que seria importante discutir qual a concepção que se tem de docência na pós-graduação e a implicação desta concepção para a formação de professores e pesquisadores, uma vez que vimos tratando de pressupostos relativos à realidade de atuação do professor-pesquisador na pós-graduação em educação e suas consequências para o trabalho desses profissionais.

Desse modo, em termos de atribuição, os professores-pesquisadores entrevistados deixaram clara a concepção de que são profissionais de dedicação exclusiva a uma instituição,

no caso a universidade, e que em virtude das diversas demandas que lhes são atribuídas e também por razões de desenvolvimento na carreira atuam na pós-graduação. Expõe que suas atividades e práticas tanto na graduação, quanto na pós-graduação são orientadas para a formação de novos profissionais, ao passo que também funcionam como uma autoformação. Também indicam o fato de as atividades docentes remeterem para além de uma dimensão puramente técnica, avançando para a dimensão humana e pessoal.

Eu entendo a formação como um processo contínuo, multifacetado. Não acredito que formar o professor e formar o pesquisador sejam coisas que possam ser dicotomizadas. Para mim, formar o pesquisador e o professor constitui parte de um processo formativo, um deve constituir o outro. [...] Mas, ainda que na pós-graduação a atividade de pesquisa seja privilegiada por diversas questões, é lá que formamos os novos professores de irão para os cursos de formação, os novos professores universitários, então é muito importante formar o professor, oferecer uma formação humanística, pedagógica. (ENTREVISTADA 1- 5 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE).

[...] para além, vou dizer até da formação do pesquisador e da formação do professor que vai atuar no ensino superior, você ainda tem a formação humana, a formação de caráter, você tem a formação de cidadãos críticos, que eu acho que o programa de pós-graduação, independentemente da área, não só de educação, qualquer área, um programa de pós-graduação não deve ser para formar técnicos, não é. [...] E aí enfim, pode ele até querer atuar como um cidadão crítico que ajude a construir uma sociedade cada vez mais democrática. Então, na verdade, a pós-graduação ela deveria contribuir para a formação de sujeitos mais críticos, mais autônomos por um lado, mas também autônomos que eu falo em termos de pensamentos, mas pessoas que estejam dispostas a participar de projetos coletivos. (ENTREVISTADO 3- 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE).

Corroborando para a importância da formação pós-graduada em uma perspectiva humanística, Isaia (2006, p. 79) abordando a formação de professores das instituições de ensino superior afirma,

Não é possível o esquecimento da dimensão ética, que engloba o compromisso profissional com os processos formativos de professores, alunos e instituições. [...] a implicação com a docência compreende um compromisso ético do professor, visto que ele se compromete com o cuidar gerativamente (desenvolver) de seus alunos, o grupo com o qual trabalha, a instituição que pertence e as produções acadêmicas e pedagógicas que elabora individualmente ou de forma coletiva. É função específica da docência a condução do processo de ensinagem e de aprendizagem e das demais atividades acadêmicas.

Os excertos das entrevistas acima demonstram que os professores-pesquisadores estão conscientes de suas responsabilidades formativas. Ao mesmo tempo, podemos perceber que o investimento na dimensão pedagógica da docência ainda é um desafio para a formação de professores de ensino superior. Como a formação pedagógica é uma condição necessária à formação de um bom professor (ANASTASIOU, 2003; ISAIA; BOLZAN, 2004; MARCELO GARCIA, 1999, caberia aos órgãos responsáveis pela avaliação dos programas de pós-graduação levar em conta também as necessidades e as expectativas dos docentes no que se refere à formação de professores, vale entender, considerando as condições de tempo propícias a um processo formativo que consiga dar conta das dimensões de ensino e pesquisa. Ainda em relação à dimensão pedagógica da formação no nível da pós-graduação, não raro se dá por meio de disciplinas isoladas e/ ou facultativas. Questionamos: a produção pode se compor como acadêmico-científica e também pedagógica?

Ainda que o nível da pós-graduação possua, formalmente, compromisso com o ensino, fica clara a preocupação dos próprios docentes formadores com a questão da formação de professores, da formação para o ensino, de modo a garantir o professor universitário o conhecimento pedagógico necessário a uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem.

[...]Às vezes a formação de nossos pesquisadores elas se equivalem a formação de técnicos, entende? Porque é um pesquisador que aprendeu aquela técnica e desenvolve aquela técnica. Não pode ser isso, não é. Então, a formação em nível de pós-graduação não deve ser para o sujeito se aprimorar para a utilização ou desenvolvimento de uma técnica. Essa é uma formação, pelo menos deveria ser uma formação mais ampla, eu acho...humanística, pensando assim no que esse sujeito até quando ele terminar a pós-graduação ele pode sim atuar como pesquisador, mas ele pode também atuar como professor do ensino superior e ele pode atuar em outros segmentos da sociedade. (ENTREVISTADA 1- 5 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE).

O professor precisa saber investigar, enxergar metodologicamente, trabalhar com dados, extrair informações, isso também é ser pesquisador, agora o professor universitário também precisa saber ensinar, e aí entramos na questão pedagógica da formação universitária que é outro problema sob o qual ainda precisamos nos debruçar muito. (ENTREVISTADO 3- 8 ANOS DE ATUAÇÃO NO PPGE).

Em debate sobre produtivismo acadêmico promovido por sua associação profissional, a professora Eunice Durham da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, defende a política da CAPES citando o crescimento do sistema de pós-graduação e

afirmando que o volume da produção e do trabalho docente exige alguma quantificação, no entanto, critica o fato de ainda não existirem sistemas de avaliação do ensino na pós-graduação, ela diz, “Só conta a avaliação da produção científica. Pesquisa é a única coisa que dá status, dá dinheiro, viagens ao exterior”. Nesta perspectiva, observa-se uma predominância, na formação de pós-graduação *stricto sensu*, o desenvolvimento de profissionais mais ligados à pesquisa. Acrescenta-se a esse fato, a arrefecida preocupação dos cursos de pós-graduação com a formação de professores.

Ser professor universitário é compreendido pelos professores-pesquisadores como uma função relacionada a um compromisso que avança para além da formação profissional. A preocupação com a formação humana fica evidente nos depoimentos. O trabalho na Pós-graduação em Educação adquire uma dimensão específica em que os docentes orientam para uma formação crítica do professor-pesquisador, de modo que este adquira capacidades de investigar a sua própria prática e, a partir dessa, encontre elementos para novas pesquisas. A dimensão ética da formação de professores fica evidenciada. Ao mesmo tempo, o trabalho com a formação de professores aliado à prática da pesquisa oferece elementos para um processo de autoformação dos próprios professores-pesquisadores.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa visamos analisar as condições de trabalho e de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores em Programas de Pós-graduação em Educação, examinando-as frente às demandas impostas pelo modelo vigente de avaliação da CAPES. Para tanto, investigamos dados relativos ao processo de produção do conhecimento desses professores; identificamos o modo de organização do trabalho cotidiano, considerando as demandas do exercício docente na universidade federal pública contemporânea; analisamos os sentidos atribuídos pelos professores-pesquisadores ao trabalho docente na pós-graduação, especialmente em relação à dimensão formativa de sua função; e, com vistas a uma compreensão política-avaliativa da Pós-graduação brasileira, problematizamos os dados com referência a elementos do Plano Nacional de Pós-graduação – PNPG 2011-2020, em termos de finalidades, princípios norteadores e parâmetros adotados no processo de avaliação deste nível de ensino.

A análise das condições de trabalho docente na Pós-graduação nos revelou diversos aspectos e práticas que envolvem o desenvolvimento do fazer docente: pesquisa, ensino, formação de professores-pesquisadores, produção do conhecimento, produtividade, avaliação

da CAPES, organização do trabalho, entre outros. Certamente, dentre as principais problemáticas que cercaram esta pesquisa, destacamos o modo de organização do trabalho adotado pelos diferentes perfis de professores-pesquisadores, para o cumprimento e adequação de suas práticas acadêmicas, entre as quais destacou-se a produção de conhecimento em formato de artigos científicos, em favor do desenvolvimento de sua carreira profissional, da conservação do seu vínculo docente com a pós-graduação, assim como em favor da melhoria e ascensão do programa em que atua dentro do Sistema Nacional de Pós-graduação brasileiro. Esses aspectos são afins ao grande tema enfocado nesse trabalho: a condição do trabalho docente na Pós-graduação em Educação.

A exiguidade de tempo para dar conta de um amplo leque de demandas (orientação, pesquisa, ensino, extensão, emissão de pareceres, consultorias, atividades administrativas, entre outras) que vão sendo impostas em termos de quantidade e intensidade é uma das principais e recorrentes denúncias feitas pelos professores-pesquisadores entrevistados, no tocante às suas condições de trabalho. Pudemos identificar também que, o modo de organização do trabalho frente às condições em que ele é desenvolvido para o cumprimento dessas diversas demandas e os tipos de demandas que recaem sobre cada professor-pesquisador é influenciado por diversos elementos, dentre eles: o perfil da instituição e do programa de pós-graduação a que o professor-pesquisador está vinculado; a fase em que se encontra na carreira profissional, se é iniciante na pós-graduação ou se já possui carreira consolidada; fatores de conhecimento e reconhecimento profissional, entre outros. Os mesmo elementos exercem influência no processo de produção do conhecimento científico de cada professor entrevistado.

O processo de avaliação da Pós-graduação em Educação pela CAPES é um tema correlato à discussão sobre as condições de trabalho docente neste nível de ensino. Nesta perspectiva, emergem elogios e críticas ao modelo de avaliação. Os aspectos positivos relacionados ao sistema de avaliação envolvem o reconhecimento da legitimidade e da necessidade de um processo avaliativo deste tipo de trabalho, que é fomentado, em grande monta, por recursos públicos, e que na perspectiva dos professores-pesquisadores assume a demanda da responsabilidade social, não somente por este fato, mas, principalmente pela dimensão formativa e política da pós-graduação. Outro aspecto positivo argumentado pelos docentes é o reconhecimento do papel fundamental do sistema de avaliação da CAPES, especialmente em termos de qualidade e estrutura da atividade de pesquisa, assim como para o aumento da produção científica brasileira.

Os aspectos negativos relacionados à intensificação do trabalho e às distorções do modelo de avaliação da Pós-graduação, se referem às cobranças e especificações para as publicações de artigos científicos “qualisados”, em especial para os programas de mestrado e doutorado em educação, considerando as já citadas especificidades que compõem o processo de produção do conhecimento nesta área. Os professores-pesquisadores reconhecem a necessidade e a importância desse processo de avaliação para o desenvolvimento e avanço do sistema de pós-graduação brasileiro, entretanto, sinalizam a urgência de adequações do modelo de avaliação para a área de Educação. Cabe ressaltar que, as políticas de avaliação da CAPES são ancoradas em específicas concepções de desenvolvimento, do papel da universidade e do conhecimento. Essas concepções são articuladas de modo global, abrangendo todo o Sistema de Pós-graduação brasileiro em suas diversas áreas de ensino e pesquisa e regiões, o que de certa forma justifica um modelo avaliativo de características mais homogêneas.

O espaço da Pós-graduação em Educação, enquanto espaço de formação do professor-pesquisador é compreendido, por parte dos professores-pesquisadores, como uma responsabilidade que avança para além da formação profissional. Ao atuarem na pós-graduação, como docentes, é consenso entre os professores-pesquisadores o compromisso social da função docente universitária de formação humana, crítica e cidadã dos discentes. A produção do conhecimento e a socialização do conhecimento produzido também são sinalizadas como uma das funções do professor universitário.

O que pretendemos como conclusão deste trabalho, não é fomentar as críticas ao modelo de avaliação da CAPES, nem somente denunciar as dificuldades relacionadas às condições de trabalho docente. Buscamos acrescentar a essa área de estudos, elementos contextuais e empíricos relacionados à Pós-Graduação em Educação que permitam identificar melhor a natureza, as especificidades e as necessidades desse trabalho, com o escopo de servir à chamada para as mudanças no processo de avaliação a que os professores se referem. É preciso dar visibilidade ao que Sguissardi (2006) se referiu como formas defensivas de avaliação, propondo um modelo de avaliação educativa ou diagnóstico-formativa da CAPES, que ofereça as mesmas condições de desenvolvimento, por exemplo, aos professores-pesquisadores e aos programas de Pós-graduação com conceitos diferentes.

6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 147-178.

ANDRÉ, M. Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (45), mai, 1983, p. 66-71.

_____. Pesquisa em educação: questões de teoria e método. **Revista Educação Tecnológica**. Belo Horizonte, v. 10, n. 1, jan/ jun, 2005, p. 29-35.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA USP - ADUSP. **Informativo ADUSP**. São Paulo, 22 mar, 2010, nº 302, p. 2-3. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/informativo302>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BIANCHETTI, L. Política de avaliação e acompanhamento da CAPES: ingerências e impactos nos PPGes. **Atos de pesquisa em educação**, n. 2, mai-ago, 2006, p. 140-153.

_____. Pós-graduação: processo e resultados de uma indução involuntária” **Revista Universidade e Sociedade**, n. 41, p. 143-161, jan, 2008.

_____. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação *stricto sensu*: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v.17, n.34, p. 439-460, set/dez, 2011.

_____. Avaliação, pesquisa e trabalho docente na pós-graduação: questões para pensar e compreender a situação atual e perspectivas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, nº 2, p. 430-445, jul/ dez. 2012.

_____; MACHADO, A. M. N. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3503--Int.pdf. Acesso em: 27 de novembro de 2013.

_____; MACHADO, A. M. N. Trabalho docente no *stricto sensu*: publicar ou morrer?! In: FIDALGO, F; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N. L. R. (orgs). A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação e Sociedade**. Campinas: v. 8, nº 101, set/ dez., 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 17 fev. 2015.

BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. **Lei Nº. 10.861**, de 14 de abril de 2004. Brasília, MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília-DF: MEC/CAPES, 2010.

_____. **Lei 10.973/ 04.** Dispões sobre os incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. DOU, Brasília, n. 232, 3 dez. 2004.

_____. **Lei Nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.** Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/L8405.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.soleis.com.br/L11502.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2015.

_____. **MEC. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União de 23/12/96.

_____. Ministério da Educação. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020.** Brasília- DF: MEC/CAPES, 2010.

_____. **Ficha de Avaliação da área Educação:** Avaliação Trienal 2011-2013. Brasília, MEC/ CAPES, 2013.

_____. **Ficha de Avaliação do Programa:** Avaliação Trienal, 2013. Brasília, MEC/ CAPES, 2013.

_____. Relatório de Avaliação Trienal 2013: Resultados Finais. Brasília, MEC/ CAPES, 2013.

CASTANHO, S. E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas – SP: Papirus, 2000. p. 13-48.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas.** Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: Trindade (Org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis- RJ: Vozes, 2001, p. 211-222.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais.** São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p, 17-30.

DUARTE, A. M. C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

FANFANI, E. T. Condição docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

FÁVERO, O. Pós-graduação em Educação: avaliações e perspectivas. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, n. 37, p. 311-328, mai-ago, 2009.

FERENC, A. V.F. **Como o professor universitário aprende a ensinar?** Um estudo na perspectiva da socialização profissional. 2205. 1v. 314p. Doutorado. Universidade Federal de São CARLOS, São Carlos, 2005.

_____; MIZUKAMI, M. G. N. **Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar**. VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. In: ANAIS DO VII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 2005, UNESP.

_____; PAULA, A. C. S. (2012). **Necessidades formativas de professores universitários e os processos de intensificação e precarização do trabalho docente**. Relatório de pesquisa. PIBIC/FAPEMIG (2009-2012), Viçosa, MG.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; FÁVERO, O.; CANDAU, V. M. O modelo de avaliação CAPES. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 22, p. 137-144, jan-abr, 2003.

HORTA, J. S. B.; MORAES, M. C. M. de. O sistema CAPES de avaliação da pós-graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set/ dez. 2005. Número especial sobre os 40 anos da Pós-graduação em Educação.

ISAIA, S. M. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: **Docência na educação superior**. Brasília: 1º e 2º de dezembro de 2005. Organização: Dilvo Ristoff e Palmira Severgnani. Brasília: INEP, 2006.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set/ dez. 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. M. N. Produtividade na pós-graduação brasileira? Rumos, limites e engodos na busca de garantir qualidade. **Atos de pesquisa em educação**, v. 1, nº: 2, p. 106-119, mai/ago, 2006.

MACHADO, A. M. N. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. *Universidade e Sociedade*, Distrito Federal, ano XVI, n. 39, fev, p. 137-149, 2007.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Orgs). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**, Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012

MAUÉS, O. O produtivismo acadêmico e o trabalho docente. **Universidade e Sociedade**. Brasília: nº 41, jan/ jun, p. 21-31, 2008.

MARCHESI, A. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, Carlos Benedito. **Notas sobre o ensino superior brasileiro contemporâneo**. Revista Usp. São Paulo, Usp, p. 58-82, set/ out/ nov, 1998.

MORAES, M. C. M. de. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

NOGUEIRA, S. T. O; BRASIL, K. T. R. O lugar do reconhecimento no trabalho docente. **Exitus**. Vol. O3, nº 2, p. 93-107, jul/dez, 2013.

OLIVEIRA, J. F. de, 2013. A política de ciência, tecnologia e inovação, a pós-graduação e a produção do conhecimento no Brasil. In: JEZINE, E.; BITTAR, M. **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013, p. 258-271.

PACHANE, G. G. **A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da Unicamp**. 2003. 268 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **Teoria e prática na formação de professores universitários: elementos para discussão**. Publicatio UEPG. Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 13-24, 2005.

PETRINI, M.; POZZEBON, M. Usando a grounded theory na construção de modelos teóricos. **Revista gestão e planejamento**. Salvador, v. 10, nº1, p. 1-18, jan-jul, 2009.

PIACENTINI, M. T. de Q. A forma em evidência: estilo e correção em trabalhos acadêmicos. In: BIANCHETTI, L.; MEKSENAS, P. (Orgs.) **A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa**. Campinas, SP,: Papirus, 2012, p. 317-334.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, A. R. et al. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. 3.ed. ver. Viçosa, MG, 2011. 70 p. Disponível em: <http://bbt.ufv.br/>. Acesso em: 26 out, 2010.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J. P; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012, p. 215-253.

RIBEIRO, M. das G. M. **Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em um programa de pós-graduação em Saúde Coletiva. **Rev. Interface**. v.14 n. 32, p-5568, jan-mar, 2010.

SACRAMENTO, L. F.; PINTO E SILVA; E. Reflexões sobre os aspectos jurídicos-políticos da pós-graduação brasileira e suas relações com a constituição de uma racionalidade instrumental na expansão da educação superior. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012, p. 61-86.

SANTOS, S. A. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. **Espaço Acadêmico**. Ano X, nº 110, p. 147-154, jul, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O dilema da produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan/ dez, 2010.

_____. O dilema da produtividade-qualidade na pós-graduação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 32-49, jan/ dez, 2010.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “Modelo CAPES de avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**. Florianópolis, NUP/Editora da UFSC, v.24, n. 1, p. 49-88, jan/ jun, 2006.

_____. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

_____; SILVA JUNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____; FERREIRA, L. R.; KATO. As novas faces da educação superior pública no Brasil revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012, p. 27-59.

_____; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. **Revista Universidade e Sociedade**, n. 45, p. 9-25, jan. 2010.

SILVA, E. P. e; SILVA JÚNIOR, J. dos R. Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública. **Revista HISTEDBR**. Campinas, número especial, p. 223-238, ago, 2010.

SILVA JÚNIOR, J. dos R; SGUISSARDI, V.; SILVA, E. P. e. Trabalho intensificado na universidade pública brasileira. Distrito Federal, Universidade e Sociedade, ano XIX, n. 45, jan, 2010.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. Programa de Pós-graduação em Educação: lugar de formação da docência universitária? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. Brasília, v. 7, n. 14, p. 557-604, dez, 2010.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TREVISAN, A. L.; DEVECHI, C. P. V.; DIAS, E. D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação**, Campinas, v.18, n. 2, p. 373-392, jul, 2013.

ANEXOS

Anexo 1 - Roteiro de entrevista



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA
CENTRO DE CIÊNCIAS, HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Prezado professor,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa: **AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**. Esta pesquisa tem como objetivo investigar as implicações da política de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no trabalho docente do professor-pesquisador, especialmente sobre as condições de produção do conhecimento na pós-graduação. Esta pesquisa está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Viçosa – UFV. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é voluntária e que contamos com sua colaboração para desenvolvermos o presente estudo. Ressaltamos que as informações obtidas através dessa entrevista serão confidenciais e será assegurado o sigilo de sua participação, ou seja, suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial. Desde já agradecemos.

I – PERFIL DO PARTICIPANTE

Para iniciar nosso diálogo, gostaria de fazer algumas perguntas que permitam caracterizar melhor o grupo de pessoas participantes da pesquisa.

- 1) Quantos anos você tem? Qual seu estado civil? Sexo?

Em relação à sua formação escolar, poderia me contar:

- 2) Qual a sua formação em nível de graduação? Há quanto tempo você atua na Pós-graduação?

II - O TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO

Gostaria de conhecer mais sobre sua atuação como docente no Programa de Pós-graduação em Educação:

- 3) Em relação ao trabalho docente na Pós-graduação, parte da literatura e algumas pesquisas têm apontado um quadro de precarização e intensificação das atividades. Fala-se de uma nova organização/ ressignificação do trabalho, com características de produtividade, especialmente a partir da década de 1990. Gostaria que comentasse se essa afirmativa repercute sobre seu cotidiano de trabalho na Pós-graduação. Comente um pouco sobre as condições e especificidades do seu trabalho.
- 4) Que tipo de atividade docente exige maior dedicação de seu tempo? A que você atribui isso?
- 5) Se pudesse optar, entre as atividades que envolvem seu trabalho, a que tipo de atividade docente você mais se dedicaria? Por quê?
- 6) Como você avalia a sua condição de tempo para realizar as atividades relativas ao trabalho docente na Pós-graduação em Educação (produção de publicações, trabalhos coletivos, orientações). O tempo disponível tem sido suficiente para o cumprimento de tais demandas?
- 7) Você identifica mudanças na condição e nas características do trabalho docente desde que passou a atuar na Pós-graduação? Comente sobre isso.
- 8) Você considera que o tempo de trabalho se caracterizou em um problema na atual configuração da Pós-graduação?
- 9) O tempo regular de trabalho na docência universitária tem “invadido” o tempo da sua vida particular/ familiar? Se resposta positiva, com que frequência? Que estratégias você utiliza na tentativa de separar estas duas dimensões?

III – SOBRE A AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E À CONFORMAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

- 10) Algumas pesquisas sobre trabalho docente na Pós-graduação elencam algumas dinâmicas envolvidas neste trabalho. Relacionei algumas dessas dinâmicas e gostaria que as comentasse, levando em conta o que você considera que faz parte de seu trabalho enquanto professor-pesquisador:

- Realização, Reconhecimento, satisfação docente;
- Individualismo, competição, competitividade;

- Trabalho coletivo;
- Produção contínua (de artigos, publicações, participação em eventos);
- Alheamento; produção acrítica;
- Fragmentação das atividades
- Mercantilização do conhecimento.

- 11) Você considera que a avaliação da CAPES define ou condiciona as atividades desenvolvidas na Pós-graduação em Graduação. Justifique.
- 12) O que você compreende por “produção do conhecimento”? E como você compreende a visão da CAPES sobre esse conceito?
- 13) Enquanto profissional da área da Educação, você considera que o modo de desenvolvimento, os seus objetivos de trabalho e as especificidades que envolvem o processo de formação e de pesquisa na área educacional conciliam-se com a atual política de avaliação da Pós-graduação em Educação? Ou seja: a política de avaliação permite/ estimula a efetivação desses objetivos formativos e pedagógicos?
- 14) Para você, qual a principal finalidade do trabalho docente na Pós-graduação em Educação?
- 15) Considerando o trabalho docente na Pós-graduação, para você: o que significa formar o pesquisador e formar o professor?

ANEXO 2

REGRAS UTILIZADAS PARA TRANSCREVER AS INTERAÇÕES VERBAIS DAS ENTREVISTAS	
SINAIS	CATEGORIAS
P e Itálico	Indicam os turnos de fala da pesquisadora
E	Indicam os turnos de fala do (a) entrevistado (a)
Números	Indicam as questões do roteiro de entrevista
...	Indica pausas breves na fala
(...)	Indica pausas longas na fala (3 segundos ou mais)
- -	Indica explicações fornecidas pelos entrevistados
()	Indica dúvidas
/	Indica interrupção brusca do discurso
MAIÚSCULA	Indica sílaba ou palavra pronunciada com ênfase ou acento mais forte que o habitual
→	Indica continuação da fala anterior
-----	Indica silabação, palavra pronunciada sílaba a sílaba
[]	Indica a descrição de sinais corporais ocorridos durante a entrevista
“ “	Indica aumento na entonação da fala

APÊNDICES

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Título do projeto: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

Pesquisador responsável:

Prof^a. Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Departamento de Educação/ Universidade Federal de Viçosa
Tel: (31) 3899-1650 – Email: avalente@ufv.br

Pesquisador Assistente:

Andreza Cristina Souza Paula Ferreira – Mestranda PPGE/ UFV
Departamento de Educação/ Universidade Federal de Viçosa
Tel: (31) 8812-3996 – Email: andreza.paula@ufv.br

Prezado,

Por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você está sendo convidado a participar da pesquisa supracitada que tem como objetivo analisar as condições reais de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores, frente às demandas impostas pelo modelo de avaliação da CAPES vigente aos Programas de Pós-graduação em Educação *stricto sensu*, a fim de compreender as consequências desse processo sobre o conhecimento por eles produzido.

Neste termo constam esclarecimentos completos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios e possíveis desconfortos e riscos decorrentes de sua participação. Pedimos para que caso persistam dúvidas, favor esclarecê-las em contato com as pesquisadoras, antes da assinatura do presente TCLE.

Sua participação é voluntária e não acarretará em nenhum custo ou benefício financeiro de sua parte. É garantida plena liberdade de recusa, desistência ou retirada de seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não acarretando em qualquer penalidade ou benefício. As pesquisadoras asseguram a confidencialidade de sua participação em todas as etapas do estudo, sendo sua identidade tratada seguindo padrões profissionais de sigilo. Sua identidade será substituída por um nome fictício aleatório ou à sua escolha, neste último caso possibilitando que se reconheça na pesquisa, cujos resultados lhes serão disponibilizados ao término do estudo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevistas semiestruturadas, realizadas de forma individual em seu ambiente de trabalho ou em um local de sua preferência. As entrevistas serão gravadas em áudio, sendo posteriormente transcritas e arquivadas com o pesquisador responsável. Os dados coletados serão utilizados somente para fins acadêmicos. Em relação à publicação dos resultados, estes serão divulgados através da dissertação de mestrado da pesquisadora assistente, de publicações em periódicos e em eventos científicos, todos em conformidade com os princípios de preservação de privacidade já mencionados. Em relação à entrevista, se em algum momento

você se sentir constrangido, o que é um possível risco na pesquisa com seres humanos, você poderá optar em não responder à questão que lhe cause desconforto.

Em relação aos benefícios que essa pesquisa pode trazer, destacamos: a contribuição para a compreensão da relação entre trabalho e produtividade na Pós-graduação, suas condições, suas demandas e consequências, para a construção de estratégias que possam ser acionadas na busca por uma produção qualitativamente relevante na pesquisa e na Pós-graduação em educação.

Para realização da pesquisa, contamos com a bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cedida a pesquisadora assistente.

Você receberá uma via deste termo onde constam os contatos da pesquisadora responsável, da pesquisadora assistente e do Comitê de ética em Pesquisa com Seres humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/ UFV, localizado no Edifício Arthur Bernardes, piso inferior, Campus UFV, Viçosa – MG, telefone (31) 3899-2492.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido redigido em conformidade com a Resolução CNS 466/ 2012, ter recebido uma via do mesmo, estando de acordo em participar da pesquisa proposta.

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Nacionalidade: _____

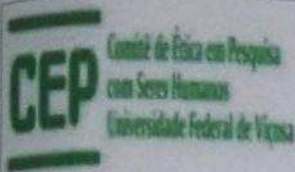
Telefone: _____ e-mail: _____

_____, de _____ de 2014.

Assinatura do participante

Prof^a. Dr^a. Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Pesquisadora Responsável

Andreza Cristina Souza Paula Ferreira
Pesquisadora Assistente



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES-PESQUISADORES E O PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

Pesquisador: Alvanize Valente Fernandes Ferenc

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37759214.2.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 901.866

Data da Relatoria: 09/12/2014

Apresentação do Projeto:

O trabalho visa analisar as condições de produção do conhecimento dos professores-pesquisadores nos Programas de Pós-graduação em Educação scrito sensu da UFV.

Objetivo da Pesquisa:

(a) Investigar o processo de produção de conhecimentos; (b) Identificar as formas de os professores-pesquisadores se organizarem para produzirem conhecimentos; (c) Analisar os sentidos atribuídos pelos professores-pesquisadores ao trabalho docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Em relação à utilização da entrevista como técnica de coleta de dados, existe o possível risco de expor o entrevistado à constrangimentos, o que é um possível risco na pesquisa com seres humanos. Na ocorrência desta hipótese, o entrevistado poderá optar em não responder à questão que lhe cause desconforto.

Benefícios: Em relação aos benefícios que essa pesquisa pode trazer, destacamos: a contribuição

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior

Bairro: Campus Universitário

CEP: 36.570-900

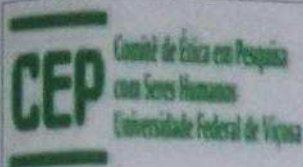
UF: MG

Município: VICOSA

Telefone: (31)3899-2492

Fax: (31)3899-2492

E-mail: cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 901.866

para a compreensão da relação entre trabalho e produtividade na Pós-graduação, suas condições, suas demandas e consequências, para a construção de estratégias que possam ser acionadas na busca por uma produção qualitativamente relevante na pesquisa e na Pós-graduação em educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto muito interessante e bem escrito. Altamente pertinente para quem trabalha com educação. Fundamentação teórica abrangente. Roteiro de entrevista amplo e bem elaborado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Recomendações:

Quando da coleta de dados, o TCLE deve ser elaborado em duas vias, rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, pelo convidado a participar da pesquisa, ou por ser representante legal, assim como pelo pesquisador responsável, ou pela(s) pessoa(s) por ele delegada(s), devendo as páginas de assinaturas estar na mesma folha.

Não é necessário apresentar os TCLEs assinados ao CEP/UFV. Uma via deve ser mantida em arquivo pelo pesquisador e a outra é do participante da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Ao término da pesquisa é necessária a apresentação do Relatório Final, via notificação, e após a aprovação desse, deve ser encaminhado o Comunicado de Término dos Estudos, via notificação.

Projeto analisado durante a 10ª reunião de 2014, realizada nos dias 12 e 14 de novembro de 2014.

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
CEP: 36.570-900
Bairro: Campus Universitário
UF: MG Município: VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 Fax: (31)3899-2492 E-mail: cep@ufv.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
VIÇOSA - UFV



Continuação do Parecer: 901.866

VICOSA, 08 de Dezembro de 2014

Assinado por:
Neuza Maria da Silva
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-900
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3899-2492 **Fax:** (31)3899-2492 **E-mail:** cep@ufv.br