



**Uniube**  
UNIVERSIDADE DE UBERABA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

ROSEMAR ROSA

**CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE  
NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO  
TRIÂNGULO MINEIRO**

Uberaba-MG  
2021



ROSEMAR ROSA

**CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE  
NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO  
TRIÂNGULO MINEIRO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio

Uberaba-MG  
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

Rosa, Rosemar.  
R71c      Condição e organização do trabalho docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em educação na região do Triângulo Mineiro / Rosemar Rosa, Uberaba-MG, 2021.  
233 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientadora: Profa. Dra. Sálua Cecílio.

1. Professores – Formação. 2. Trabalho docente. 3. Trabalho docente – Organização. 4. Pós-graduação – Educação. I. Cecílio, Sálua. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD: 371.12

Rosemar Rosa

CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO  
*STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO


Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 11/02/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Sálua Cecílio  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Anderson Claytom Ferreira  
Brettas  
IFTM – Instituto Federal do Triângulo  
Mineiro.



Prof.ª Dr.ª Maria Vieira Silva  
UFU – Universidade Federal de  
Uberlândia.



Prof.ª Dr.ª Marilene Ribeiro Resende  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Prof.ª Dr.ª Selva Guimarães  
UNIUBE – Universidade de Uberaba.



Dedico este trabalho a Deus, que sempre me deu força e coragem para enfrentar essa jornada.

Em especial, aos meus Familiares, que respeitaram e compreenderam minhas ausências, apoiando-me nos momentos de ansiedade.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por todas as bênçãos que me concedeu, proporcionando-me a concretização de mais um sonho, que se tornou realidade.

Ao meu esposo Ederson que superou os momentos de ausência, os quais me fizeram, mesmo estando tão perto, estar tão longe.

Aos meus filhos de coração, Larissa, Ricardo e Rodolfo, pela compreensão nos momentos de ausência e que sempre torceram por mim.

À minha educadora e orientadora Sálua Cecílio que mostrou-se mais que uma orientadora, conduzindo-me de forma sábia, empenhando-se ao máximo para que minhas ideias se concretizassem nas palavras aqui escritas, com calma me amparando diante de tanta ansiedade. Sua orientação foi e é responsável pelo meu crescimento e criticidade.

Aos professores do Programa, interlocutores desta pesquisa, pela luta permanente para a consolidação da pós-graduação. Vocês materializaram o rigor e encantamento pela profissão.

Aos professores membros da banca de qualificação e de defesa, Prof. Dr. Anderson Clayton Ferreira Brettas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vieira Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilene Ribeiro Resende, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães pelos pertinentes apontamentos que engrandeceram esse estudo.

Aos Professores Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Borges e Dr. Orlando Fernandez Aquino, membros suplentes da Banca de defesa, por terem atendido ao convite para desempenhar este papel, dispondo de seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho.

Aos meus colegas de turma por passarmos juntos pelos trabalhos, dividindo nossos sonhos e almejando um final de curso.

Ao meu colega e amigo Ricardo Baratella, pois suas palavras, seus conselhos, seus incentivos foram muito importantes para a efetivação desta caminhada.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão, incentivo e colaboração proporcionados durante todo esse tempo.

Aos amigos que sempre me incentivaram a vencer as dificuldades.

Às minhas colegas e amigas Magali Queiroz, Mariângela Castejon, Patrícia Alves, Rosa Maria e Sandra Mara pelo apoio, carinho, compreensão e companheirismo.

Às minhas irmãs, Lucimar, Josiane e Jusceli, minha mãe e meus irmãos que torceram muito por mim, para que eu conseguisse realizar os meus sonhos.



E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho,  
muito OBRIGADA!!



## RESUMO

As mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, relacionadas à reestruturação produtiva e à acumulação flexível, também se fazem presentes no contexto da pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro (PGERTM), influenciam a condição e a organização do trabalho docente e acarretam consequências para a vida profissional e pessoal de professores. Nessa direção, esta pesquisa do tipo explicativa e de abordagem quanti-qualitativa, incluindo pesquisa bibliográfica, documental e empírica, tem como objeto de estudo o trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro, no contexto do capitalismo em sua fase de acumulação flexível. Busca compreender de que forma o capitalismo, em sua fase de acumulação flexível, tem influenciado a condição e organização do trabalho docente e a vida de professores que atuam na PGERTM. São objetivos específicos: 1- Contextualizar a Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil e na região do Triângulo Mineiro; 2- averiguar as mudanças ocorridas na organização do trabalho: do taylorismo à acumulação flexível; 3- identificar repercussões provocadas pelo capitalismo em sua fase de acumulação flexível no trabalho docente no ensino superior e na pós-graduação *stricto sensu* em Educação; 4 - analisar a condição e organização do trabalho docente na PGERTM. Como aporte teórico sobre a contextualização da Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil, destacam-se: Brasil (1965), CAPES (2019a) e CAPES (2020a); sobre a PGERTM: CAPES (2020b), IFTM (2016, 2019), UFTM (2016,2019), UFU (2008, 2019) e UNIUBE (2015,2019); sobre a organização do trabalho: do taylorismo à acumulação flexível: Harvey (2016, 1992), Dardot e Laval (2016), Frigotto (2010, 2006), Antunes (2018, 2013, 2009), Alves (2007, 2011), Braverman (1987) e Marx ([1867]2009, 2016); sobre Trabalho produtivo X Trabalho Improdutivo: Marx ([1867]2016), Kuezer e Caldas (2009), Amorim (2009) e Marx (1987); referente ao Trabalho Imaterial: Camargo (2011), Amorim (2009), Antunes (2009), Alves (2008), Hardt e Negri (2003) e Lazaratto e Negri (2001). A investigação orientou-se pelos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, tendo como instrumentos de coleta de dados um questionário fechado e um roteiro de entrevista estruturada. A amostra foi composta por 44 docentes da categoria permanente dos Programas da PGERTM. Para analisar e interpretar os dados do questionário aplicado, foi realizada uma análise utilizando a estatística descritiva dos resultados obtidos em cada categoria e, para a análise das informações obtidas via entrevistas, realizadas com dez docentes, foi utilizada a técnica de análise temática de conteúdo, tendo como base categorias previamente estabelecidas, em coerência com os objetivos definidos e os aspectos centrais do problema desta tese. Os resultados apontam que o capitalismo, em sua fase de acumulação flexível, tem favorecido a intensificação do trabalho na PGERTM por meio de estratégias como: alongamento da jornada de trabalho, acúmulo de atividades, cobrança por resultados e produtividade/produktivismo, utilização das TDIC de modo a extrair mais produtividade e valor; o que termina por afetar a condição e organização do trabalho docente e a vida de professores. Conclui-se que as tendências do modo de produção capitalista permeiam a condição e a organização do trabalho docente na PGERTM, cuja organização passa não só pelas atividades pedagógicas, pela produção do conhecimento como fonte do trabalho, mas igualmente pela totalidade das relações sociais que demandam dos professores maior participação, adaptabilidade e flexibilidade, engajamento subjetivo ante uma conjuntura sempre mutável.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Condições de trabalho docente. Organização de trabalho docente.



## ABSTRACT

The changes that occur in the world of work, related to productive restructuring and flexible accumulation, are also present in the context of post-graduate studies in Education in the Triângulo Mineiro region (PGERTM), influence the condition and organization of the teaching work, and bring consequences to the professional and personal life of teachers. In this direction, this research of the explanatory type and of a quanti-qualitative approach, including bibliographic, documental and empirical research, has as its study object the teaching work in the post-graduation *stricto sensu* in Education in the Triângulo Mineiro region, in the context of capitalism in its flexible accumulation phase. Busca compreender de que forma o capitalismo, em sua fase de acumulação flexível, tem influenciado a condição e organização do trabalho docente e a vida de professores que atuam na PGERTM. Specific objectives are: 1- To contextualize the *Stricto sensu* post-graduation in Education in Brazil and in the Triângulo Mineiro region; 2- to verify the changes occurred in work organization: from Taylorism to flexible accumulation; 3- to identify repercussions caused by capitalism in its flexible accumulation phase in the teaching work in higher education and in the *stricto sensu* post-graduation in Education; 4- to analyze the condition and organization of the teaching work in PGERTM. As a theoretical contribution about the contextualization of *Stricto Sensu* Post-graduation in Brazil we highlight: Brasil (1965), CAPES (2019a) and CAPES (2020a); Regarding PGERTM: CAPES (2020a) IFTM (2016, 2018, 2019), UFTM (2016, 2019), UFU (2008, 2019) and UNIUBE (2015, 2019); Concerning the organization of work: from Taylorism to flexible accumulation: Harvey (2016, 1992), Dardot and Laval (2016), Frigotto (2010, 2006), Antunes (2018, 2013, 2009), Alves (2007, 2011), Braverman (1987), Marx ([1867]2009, 2016). Regarding Productive Work X Unproductive Work: Marx ([1867]2016), Kuezer and Caldas (2009), Amorim (2009), Marx (1987). Referring to Immaterial Labor: Camargo (2011), Amorim (2009), Antunes (2009), Alves (2008), Hardt and Negri (2003), Lazaratto and Negri (2001). The research was guided by the epistemological assumptions of the historical-dialectical materialism, having as instruments for data collection a closed questionnaire and a structured interview script. The sample was composed of 44 professors of the permanent category of the PGERTM Programs. To analyze and interpret the data from the applied questionnaire, an analysis was performed using descriptive statistics of the results obtained in each category, and for the analysis of the information obtained via interviews, conducted with ten teachers, the technique of thematic content analysis was used, based on previously established categories, in consistency with the defined objectives and the central aspects of the problem of this thesis. The results indicate that capitalism, in its phase of flexible accumulation, has favored work intensification in PGERTM through strategies such as: lengthening of the workday, accumulation of activities, charging for results and productivity/productivism, use of TDIC in order to extract more productivity and value; which ends up affecting the condition and organization of teaching work and the lives of teachers. It is concluded that the tendencies of the capitalist mode of production permeate the condition and organization of the teaching work in the PGERTM, whose organization involves not only pedagogical activities, the production of knowledge as a source of work, but also the totality of social relations that demand from teachers greater participation, adaptability and flexibility, subjective engagement before an ever-changing conjuncture.

**Keywords:** Teaching work. *Stricto Sensu* Postgraduate Studies in Education. Professors' work conditions. Organization of teaching work.





## LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Total de programas e de cursos da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> no Brasil por região - abril 2021 .....	54
---	----



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Resultado da pesquisa bibliográfica realizada nas Bases de dados – Período 16 a 28 novembro de 2020.....	31
Tabela 2	Programas, Instituições e Número de docentes Permanentes da PGERTM - fevereiro 2020.....	89
Tabela 3	Números de egressos da PGERTM - 1992-2019.....	91
Tabela 4	Total de docentes da PGERTM - por gênero – fevereiro 2020.....	117
Tabela 5	Participantes da pesquisa - por gênero - ano 2019 .....	119
Tabela 6	Condições de trabalho – conteúdo e dimensões - ano 2019.....	131
Tabela 7	Atividades do trabalho docente, após jornada diária e/ou em final de semana – ano 2019.....	132
Tabela 8	Ritmo, tempo de trabalho – ano 2019.....	134
Tabela 9	Cobrança por resultados – ano 2019.....	138
Tabela 10	Avaliação da própria produção intelectual quadrienal 2013-2016 – ano 2019.....	142
Tabela 11	Uso das TDIC no trabalho docente – ano 2019.....	152
Tabela 12	Avaliação do ambiente de trabalho – ano 2019.....	158
Tabela 13	Trabalho, processo saúde/doença – ano 2019.....	159



## LISTA DE SIGLAS

ANPG	Associação Nacional de Pós-graduação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissão Especial de Acompanhamento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional da Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DA	Diretoria de Avaliação
DP	Doutorado Profissional
DPT	Desenvolvimento Tecnológico do País
IFTM	Instituto Federal do Triângulo Mineiro
LDB	Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação
ME	Mestrado
ME/DO	Mestrado/Doutorado
MEC	Ministério da Educação
MP/DP	Mestrado Profissional/Doutorado Profissional
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-graduação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PGERTM	Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação na Região do Triângulo Mineiro
PPGERTM	Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação na Região do Triângulo Mineiro
PPT	Produto Técnico-Tecnológico
SciELO	Scientific Eletrinic Libray Online
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação



UFTM      Universidade Federal do Triângulo Mineiro  
UFU        Universidade Federal de Uberlândia  
UNIUBE    Universidade de Uberaba





## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Quesitos/itens Avaliação Produção Intelectual - Trienal 2010-2012-----	65
Quadro 2	Quesitos/itens Avaliação Produção Intelectual - Quadrienal 2013-2016---	66
Quadro 3	Propostas complementares de 1 a 5 – Comissão Especial – PNPG 2011-2020.....-	68
Quadro 4	Propostas complementares de 6 a 9 – Comissão Especial – PNPG 2011-2020.....-	69
Quadro 5	IES no estado de Minas Gerais: programas, cursos, data de início e nota de avaliação da CAPES – Fevereiro - 2020-----	76
Quadro 6	Expansão da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação no estado de Minas Gerais de 2005 a 2020.....	77
Quadro 7	IES/PPGE na região do Triângulo Mineiro – fevereiro 2020-----	79
Quadro 8	Início das atividades dos cursos da PGERTM-----	82
Quadro 9	Organização curricular do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica – PPGET do IFTM – ano 2019-----	83
Quadro 10	Organização curricular do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do IFTM – ano 2019-----	84
Quadro 11	Organização curricular do Mestrado em Educação UFTM – ano 2021----	84
Quadro 12	Organização curricular do Doutorado em Educação UFTM – ano 2021----	84
Quadro 13	Organização curricular do Mestrado em Educação UFU – ano 2019-----	85
Quadro 14	Organização curricular do Doutorado em Educação UFU – ano 2019-----	85
Quadro 15	Organização curricular do Mestrado em Educação UNIUBE- Ano 2019--	85
Quadro 16	Organização curricular do Doutorado em Educação UNIUBE – Ano 2019	86
Quadro 17	Organização curricular do Mestrado profissional em Educação: Formação Docente para Educação Básica UNIUBE- Ano 2019-----	86
Quadro 18	Linhas de pesquisas dos cursos dos PPGERTM – Ano 2019-----	88
Quadro 19	Perfil dos docentes – gênero e tempo docente - participantes do questionário - Ano 2019.....-	118
Quadro 20	Salários do primeiro nível de cada classe - Magistério Superior - 20h – fevereiro 2020.....	125
Quadro 21	Salários do primeiro nível de cada classe – Magistério Superior – 40h- fevereiro 2020.....	125
Quadro 22	Salários do primeiro nível de cada classe – Magistério Superior – Dedicação Exclusiva – fevereiro 2020-----	126
Quadro 23	Modelos Salários e Faixas salariais – IES Privadas – fevereiro 2020-----	127
Quadro 24	Progressão por nível de Desenvolvimento-----	127
Quadro 25	Progressão por nível de Avaliação de desempenho-----	128
Quadro 26	Outras atividades desenvolvidas – ano 2019 -----	136
Quadro 27	Aspectos parte 1 e 2 – condição e organização do trabalho docente – ano 2019.....	146



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 PPG por região no Brasil - abril 2021-----	55
Gráfico 2 Cursos dos PPG por região no Brasil – abril 2021-----	58
Gráfico 3 Cursos da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação implantados no Brasil - Período de 1960 a 2019-----	59
Gráfico 4 Evolução dos programas da Pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação desde a trienal 2007 até abril 2021-----	60
Gráfico 5 Distribuição dos programas cursos da pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação desde no Brasil – abril 2021-----	61
Gráfico 6 Evolução do cursos da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação no Brasil - desde a trienal 2007 até abril 2021 – abril 2021-----	62
Gráfico 7 Distribuição dos cursos da Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação nas regiões do Brasil – abril 2021-----	63
Gráfico 8 Cursos dos PPGE no estado de Minas Gerais – fevereiro 2020-----	78
Gráfico 9 PPGE por estratos 3, 4, 5, 6, 7, no estado de Minas Gerais - fevereiro 2020-	78
Gráfico 10 Nível de ensino de atividade docente na instituição – ano 2019-----	149
Gráfico 11 Turnos em que docentes desenvolvem suas atividades de trabalho docente - ano 2019 -----	150



## SUMÁRIO

	MEMORIAL: trajetória pessoal e acadêmica-----	17
	INTRODUÇÃO.....	22
1	A PESQUISA.....	30
1.1	<b>Tipo de pesquisa.....</b>	<b>30</b>
1.2	<b>Lócus e participantes da pesquisa -----</b>	<b>32</b>
1.3	<b>Epistemologia e Método, Instrumentos e procedimentos de coleta de Dados.....</b>	<b>33</b>
1.4	<b>Dados e Análises.....</b>	<b>40</b>
2	PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> NO BRASIL-----	43
2.1	<b>Contexto e Breve histórico.....</b>	<b>43</b>
2.2	<b>Distribuição dos Programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> nas regiões brasileiras.....</b>	<b>52</b>
2.3	<b>Distribuição dos Programas de Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação no Brasil-----</b>	<b>59</b>
2.4	<b>Sistema de Avaliação CAPES-----</b>	<b>64</b>
3	A PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO: CONTEXTO E COMPOSIÇÃO-----	75
3.1	<b>Contextualização e Histórico da PGERTM -----</b>	<b>80</b>
3.1.1	<i>Objetivos da PGERTM.....</i>	82
3.1.2	<i>Estrutura curricular dos cursos da PGERTM-----</i>	83
3.1.3	<i>Linhas de pesquisas dos cursos da PGERTM-----</i>	87
3.1.4	<i>Corpo docente da PGERTM.....</i>	89
3.1.5	<i>Egressos da PGERTM.....</i>	91
4	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: DO TAYLORISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.....	93
4.1	<b>Reestruturação produtiva global e acumulação flexível: inter-relações e repercussões no trabalho -----</b>	<b>93</b>
4.1.1	<i>Trabalho Produtivo X Trabalho Improdutivo-----</i>	<i>108</i>
4.1.2	<i>Trabalho Imaterial.....</i>	<i>110</i>



5	A CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PGERTM.....	115
<b>5.1</b>	<b>A condição do trabalho docente-----</b>	<b>119</b>
5.1.1	<i>Satisfação no trabalho docente.....</i>	121
5.1.2	<i>Carreira, contrato e remuneração-----</i>	123
5.1.3	<i>Alongamento da jornada de trabalho -----</i>	132
5.1.4	<i>Acúmulo de atividades.....</i>	136
5.1.5	<i>Cobrança por resultados.....</i>	137
5.1.6	<i>Produtividade/Produtivismo.....</i>	139
<b>5.2</b>	<b>Organização do trabalho docente-----</b>	<b>146</b>
<b>5.3</b>	<b>Trabalho docente, condição do trabalho e processo saúde/doença -----</b>	<b>154</b>
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	163
	REFERÊNCIAS.....	169
	APÊNDICE A Solicitação de autorização para pesquisa-----	184
	APÊNDICE B Termo de consentimento livre, após esclarecimento -----	186
	APÊNDICE C Roteiro de entrevista -----	188
	APÊNCIDE D Questionário.....	190
	APÊNDICE E Documentos selecionados por meio das bases de dados -----	203
ANEXO A	Parecer consubstanciado do CEP: 3.238.420-----	206
ANEXO B	Ficha de avaliação – Quadrienal – 2017-2020-----	212





## MEMORIAL: trajetória pessoal e acadêmica

Em 30 de maio de 1969, na cidade de Formiga-MG, eu, Rosemar Rosa, nasci. Filha de Francisco Josino Rosa (*In memória*) e Alice Maria da Silva – a quarta filha do total de oito. Minha família é de origem simples e a maior parte da história da minha vida vivi nesta cidade. Minha infância deixou lembranças prazerosas das brincadeiras, das risadas que até hoje ecoam em minha mente.

Ingressei nos estudos regulares aos sete anos e sempre estudei em escola pública. A educação básica foi na Escola Estadual Rodolfo Almeida e o ensino fundamental na Escola Estadual Jalcira Santos Valadão, ambas em Formiga-MG. Recordo com saudades dessa época.

Em 1985, aos 16 anos, meu pai veio a falecer – uma perda insubstituível. Assim, minha adolescência/juventude foi interrompida pela necessidade de sobrevivência, tive que trabalhar, pois precisava ajudar minha família. Sabia que não era a única a passar por essa situação, mas as dores que nos fazem crescer machucam muito. As saudades dele e as lembranças continuam vívidas em minha memória e em meu coração.

Continuei minha caminhada em busca do meu sonho: tornar-me Professora e, em 1986, ingressei no Ensino Médio, na Escola Estadual Jalcira Valadão, em Formiga-MG, optei pela modalidade ensino médio em Ensino Normal-Magistério do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série. Realizei os estágios na Educação Infantil (Pré-Escolar I e II), nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual Rodolfo Almeida, também nessa cidade. Foram momentos inesquecíveis que ficaram marcados, pois obtive um enorme conhecimento com os professores da escola, que me apoiaram para que pudesse realizar as atividades de estágio. Entender e ver um pouquinho da sala de aula e da escola em si foi importante; entretanto, o que mais me marcou foi o cotidiano da Educação Infantil – prazeroso e enriquecedor e que favoreceu minha construção profissional.

Em 1995, parte dos meus sonhos começou a se concretizar. Ingressei no contexto escolar; quando fui convocada para trabalhar na secretaria da Escola Municipal Miralda da Silva Carvalho, na cidade de Formiga-MG, ensino fundamental. Nesse período, eu queria muito fazer o curso de Pedagogia. Mas, por influência da Bibliotecária Evangelina Santos, que trabalhava na biblioteca da Escola Miralda, decidi pelo curso de Biblioteconomia. Em parte, também, por pensar nas portas que poderiam se abrir, visto que a abrangência de atuação do profissional Bibliotecário é vasta: em centros de documentação ou informação,

arquivos, biblioteca, centros culturais, centros de memória, museus, editoras, empresas de rádio, TV e Internet, órgãos governamentais, empresas privadas e do terceiro setor, bancos de imagem, serviços de informação em geral, entre outros.

Então, em 1996, ingressei no Curso de Biblioteconomia do Centro Universitário de Formiga (UNIFOR-MG). A instituição na época já possuía uma Biblioteca atualizada, Laboratórios de Informática e estava implantando o Laboratório de Conservação e Preservação de Documentos (LCPD). Tal espaço de aprendizagem contribuiu e contribui para que o aluno estabeleça a relação entre teoria e prática, tão importante na formação do profissional da informação.

Estudos e trabalho começaram a se mesclar. Logo que me matriculei no curso de Biblioteconomia, a bibliotecária Evangelina solicitou a minha transferência para o Setor biblioteca para atuar como auxiliar de biblioteca. Primeiras conquistas. Sensação de progresso. Foi maravilhoso e interessante, porque logo pude viver e perceber a grandeza da profissão que, além de coletar, tratar e disseminar a informação, propicia exercer um papel de educadora atuante.

Na Biblioteca escolar, iniciei a tarefa de ensinar a ler, escrever, tendo a biblioteca como a minha fonte de inspiração e pesquisa. Trouxe os alunos para a biblioteca, fazendo-os perceber que ali era o local ideal para seus estudos e, por que não, seu lazer, aproveitando tudo que o espaço, materiais e atividades [da biblioteca] lhes oferecia: 1) a hora do conto: histórias lidas e contadas, teatro, fantoches, música, poesias, filmes; 2) atividades diversas, como interpretação de texto, produção de texto, montagem de painel, desenho e dramatização. A biblioteca se transformava em sala de aula, em que a bibliotecária era também a professora. Assim, na faculdade aprendi com a teoria e no meu trabalho, no ambiente escolar, com a prática. Uma construção; tijolo a tijolo de mulher e profissional, de ser social e participativo.

Em 1999, a minha formatura em Bacharel em Biblioteconomia foi uma conquista pessoal e profissional. Minha carreira como bibliotecária, iniciou-se em 16 de abril de 2001, quando surgiu uma vaga de bibliotecária na Universidade de Uberaba (UNIUBE), na cidade de Uberaba-MG. Amigos Bibliotecários que já trabalhavam na Universidade me informaram e motivaram a participar do processo seletivo. Realizei os testes junto ao RH e fui aprovada. Minhas experiências adquiridas enquanto estudava foram fundamentais para conseguir a vaga. A cada dia que passava, minha satisfação profissional crescia, apesar da diferença entre biblioteca escolar e universitária, me adaptei muito bem. Foi em 2001, que cortei o “cordão umbilical”. Para assumir a vaga do cargo Bibliotecária, tive que me mudar para a cidade de Uberaba-MG.

Em junho de 2003, iniciei minha especialização em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação, no (UNIFOR-MG). Concluída em junho de 2004. Sempre inquieta e buscando avançar em minha profissão, segui com estudos que me permitiriam atuações mais completas e pertinentes ao contexto social. Já vislumbrando mais alguns rumos profissionais, em 2007, ingressei no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* da Universidade Uberaba, com o objetivo de complementar minha formação e enriquecer meu currículo para entrar na carreira docente. Posso dizer que as disciplinas contribuíram de veras para a minha formação ao permitirem aprofundar um aporte teórico que ampliou de forma significativa meu espírito crítico e meu entendimento da realidade. O processo formativo culminou na elaboração e defesa da dissertação intitulada: “O potencial educativo das TIC no ensino superior: uma revisão sistemática”, cujo objetivo foi identificar, por meio da revisão sistemática, as concepções dos pesquisadores sobre as TIC e suas abordagens educativas.

Sempre buscando consolidar a minha vida profissional e buscar novas oportunidades de trabalho, em 2008, passei no concurso para o cargo administrativo de Bibliotecária/Documentalista no Instituto Federal de Educação, Ciência Tecnologia do Triângulo Mineiro - IFTM. Como Bibliotecária, sinto a necessidade do desenvolvimento de serviços e sistemas voltados para o processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente acadêmico, trabalhar conteúdos com maior profundidade, de modo a propiciar ao educando um conhecimento contextualizado, a fim de estabelecer ligações com aspectos gerais da vida em sociedade e contribuir para a formação de cidadãos com capacidade crítica e transformadora.

Concluí o mestrado no ano de 2009 e, como eu previa, o título de mestre abriu as portas para o ingresso na carreira docente. Na qualidade de mestre, fui convidada para colaborar na disciplina Metodologia Científica na instituição Centro de Ensino Superior de Uberaba – CESUBE. Atuei como docente nos cursos: Ciências Biológica, Educação Física e Engenharia Civil, no período de 2009 a 2013. Foi um período de grandes e importantes aprendizados.

No IFTM, também surgiu oportunidade de atuar como professora pesquisadora do Programa Rede e-tec Brasil, no curso Técnico em Administração, na modalidade a distância, no primeiro semestre dos anos 2015 e 2016, na disciplina Gestão de documentos e Arquivística. E, junto ao Programa Universidade Aberta do Brasil, durante o primeiro semestre de 2015, fui responsável pela disciplina Metodologia Científica, no curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua portuguesa. Nesse ínterim, fui convidada

para participar de diversas bancas de TCC. Para além de leituras enriquecedoras, também oportunizou contato com as dificuldades e/ou facilidades no meio acadêmico.

A convivência no ambiente acadêmico e a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho docente, Tecnologias e Subjetividade (GEPETTES) do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, coordenado pela professora Sálua Cecílio, despertou-me o interesse sobre a temática: trabalho docente no ensino superior. As discussões no grupo de pesquisa relacionadas ao mundo do trabalho e suas inter-relações com a produção da subjetividade, em tempos de reestruturações produtivas, ensejadas pelas tecnologias digitais e avanço do capitalismo global e flexível, e as ações sobre as vidas que se produzem em função dos modos de organização do trabalho que se processam nas primeiras décadas do século 21, foram fundamentais para o aprofundamento sobre a temática. Nesta perspectiva, meu olhar no ensino superior se voltou para o trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, com o objetivo de compreender como se estabelecem a condição e a organização do trabalho de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, tendo em vista que, na literatura existente sobre a temática, os estudos são incipientes.

Então, percebi que seria importante desenvolver um projeto de pesquisa relacionado à temática trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Esta constatação deu-me fôlego e motivação para ingressar no doutorado.

Em fevereiro de 2017, ingressei no doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba. Mais um sonho concretizado! Diante de todo esse percurso, houve a condução para a escolha da temática da minha tese nesse curso de doutoramento: “condição e organização do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro”, visto que este cenário de transformações que ocorrem no mundo do trabalho está afetando os docentes e provocando consequências para sua vida profissional e pessoal.

Outro ponto que merece destaque durante o curso de doutorado foi que, a partir de março do ano de 2020, o mundo foi impactado pela pandemia de Coronavírus (Covid-19), afetando fortemente os sistemas educacionais em todo o mundo, provocando novas situações de trabalho docente. Este contexto, apesar de não interferir na coleta e análise de dados da minha pesquisa, realizadas no período de maio de 2019 a fevereiro de 2020, causou complexas questões pedagógicas relativas ao ensino remoto, discussões sobre o contexto atual do trabalho docente envolvendo o tema da infraestrutura nas instituições de ensino no Brasil, condições sociais e de saúde de toda a comunidade acadêmica. Assim, minha expectativa é de

que as informações tratadas na pesquisa possam contribuir para o debate responsável e necessário sobre a atual condição e organização do trabalho enfrentadas e vivenciadas pelos professores no exercício de sua profissão no Brasil.

O curso de doutorado proporcionou-me aprimoramento acadêmico e despertou o interesse em continuar desenvolvendo projetos de pesquisa, contribuindo para a minha formação como pesquisadora.

Em minha trajetória, é possível perceber claramente quantos outros passos foram seguindo comigo nessa jornada – amigos, alunos, professores, técnicos-administrativos, funcionários, outros profissionais, familiares... a todos só tenho a repetir: OBRIGADA!

E quanto às minhas perspectivas profissionais futuras? Com certeza não param por aqui! Pretendo continuar desenvolvendo projetos de pesquisa. É minha intenção também redigir livros e artigos relatando os resultados de minhas pesquisas. Fazer parte da construção e formação de outros profissionais. Ser construída como ser social e atuante. Ser construtora de caminhos mais suaves e, ao mesmo tempo, obter resultados efetivos.

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento do capitalismo a partir do século XX, com a constante revolução de seus modos de produções, traz consigo transformações nas formas de organizar o trabalho para torná-las apropriadas à expansão e à acumulação do capital. Antunes (2009) esclarece que as mudanças no mundo do trabalho como elemento do processo de reestruturação produtiva do capital, têm como “dimensão fenomênica” (p. 38) a crise do taylorismo-fordismo e a propagação de novos modos produtivos. Assim sendo, as mudanças percebidas na organização do trabalho podem ser explicadas a partir de uma retomada histórica de como ocorreram as transformações do mundo do trabalho.

As modificações mais expressivas do século XX estão relacionadas às formas de trabalho dos sistemas de produção taylorista, fordista e, por último, pelo toyotismo. Estas demandaram novas exigências no processo de organização do trabalho provocando implicações para os trabalhadores e alterações nas condições de trabalho, exigindo um novo perfil de trabalhador para atender as relações produtivas do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a categoria trabalho é objeto de investigação de diferentes áreas do conhecimento que buscam compreender os fenômenos do mundo do trabalho em um ou mais aspectos, vinculando-os ou não à totalidade representada pelo contexto social, econômico e político, nacional e global. Desse modo, estudos sobre o trabalho podem ajudar a construir e consolidar campos científicos diversos e inter-relacionados. Isso vem enriquecendo significativamente as pesquisas, pois as diferentes esferas de análise, além de possibilitar o estreitamento das relações da Sociologia do Trabalho com várias outras áreas do conhecimento, favorecem elementos essenciais à explicação da complexa realidade do mundo do trabalho e dos sujeitos que nele atuam.

Os pesquisadores da área da educação, com pesquisas realizadas sobre a categoria trabalho, têm contribuído para o entendimento do significado deste e de suas relações com o processo de hominização tendo em vista que é um processo associado à acumulação de conhecimento alcançado “pelo homem no seu vir a ser, cujos objetos são construídos historicamente na relação social mediatizada pelo trabalho, o que permite afirmar que o processo de hominização passa pela materialidade do trabalho na produção da vida social do homem” (AMBONI, 2019, p. 231); e do papel da educação em face das instabilidades do

processo de trabalho a fim de promover a transformação da sociedade e às exigências que este processo coloca para a educação.

Há décadas, sociólogos têm apresentado interesses em assuntos fundamentais sobre o trabalho. Um deles é investigar o conceito do termo trabalho. Segundo Albornoz (1987), na linguagem habitual, a palavra trabalho tem muitas definições. Ainda que pareça compreensível, como uma das formas simples de ação dos indivíduos, o seu significado é variável. Marx [1867]1982, p. 202), na obra *O Capital*, no capítulo V Processo de trabalho e Processo de produzir mais valia, afirma que

[...] o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, um processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza.

Para Marx ([1867]1982), o trabalho deve ser entendido como a aplicação da força humana, tanto física quanto intelectual, direcionada para atingir determinado fim. Refere-se, pois, a uma atividade exclusivamente humana. O trabalho é para o homem um meio exclusivo a fim de satisfazer uma necessidade, a de garantir sua existência física. É um processo em que se envolve a ação do homem sobre a natureza, transformando-a e que, ao fazê-lo, se modifica, transforma sua própria natureza. Ou seja, o trabalho constitui o ser humano. Nessa perspectiva, a categoria trabalho apresenta-se como condição fundamental na vida dos indivíduos, como necessidade da sua própria reprodução.

Ao analisar a relação do ser humano com a natureza, Marx identificou no trabalho a categoria elementar do ser social. Em suas análises e conceitos da exploração capitalista, da luta de classes, da alienação, das classes sociais, da criação do valor, do capital, da ideologia, entre outros, Marx demonstra como o trabalho além de base de todas essas questões, institui-se como uma permanente necessidade natural da vida social.

O foco de toda análise e observação de Marx ([1867]1982) estava centrado no trabalhador da indústria fabril moderna, o qual se distinguia por ser o operário criador do valor. De acordo com Marx, o capitalismo fundamenta-se na relação entre trabalho assalariado e capital, na produção do capital por meio da exploração da mão de obra assalariada do proletário pelos donos dos meios de produção.

A esse processo, Marx deu o nome de mais-valia<sup>1</sup>. O trabalho assalariado é uma revelação histórica de como o capitalismo se constituiu na sociedade, considerando que o trabalho assalariado é uma atividade central para a perduração das relações sociais entre capitalistas e trabalhadores e, dessa forma, a exploração e dominação do trabalhador pelo capitalista. Portanto, a divisão social ocorre com base na exploração do trabalho assalariado que o trabalhador vende para o capitalista em troca de um salário. “O trabalho como criador de valor, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem, quaisquer que sejam as formas de sociedade, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, manter a vida humana” (MARX, [1867]1982, p. 50).

A partir desse embasamento conceitual é que podemos entender, nos seus fundamentos, o trabalho docente, tanto na perspectiva do processo de trabalho como, sobretudo, no ponto de vista das relações sociais de produção e do processo de produção capitalista. Na sociedade do século XXI, segundo Antunes (2018), o conceito de classe-que-vive-do-trabalho abrange tanto trabalhadores produtivos cujo trabalho gera mais-valia, como os trabalhadores improdutivos que não produzem mais-valia, porém, se situam no processo de produção e circulação de capital, pois são funcionais ao modo de produção capitalista e, por isso, inserem-se no processo global de produção quer sejam públicos ou privados. A noção ampliada de classe trabalhadora, proposta por Antunes (2018), inclui trabalhadores das mais variadas categorias, como a dos docentes. Com a influência do modo de produção capitalista no sistema educacional, o trabalho docente tem se reestruturado de maneira rápida, com fortes mudanças na sua forma de organização e gestão e, conseqüentemente, na condição de trabalho docente. Podemos dizer que a natureza e a função do trabalho foram alteradas profundamente não em seu significado, mas na maneira de sua execução impulsionada pela revolução tecnológica da microeletrônica e das redes telemáticas e informacionais (ALVES, 2007; CASTELLS, 2009). Em consequência, o progresso dos meios de comunicação, o advento da internet, a digitalização e o compartilhamento das informações têm possibilitado cada vez mais a expansão e o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC, as quais propiciam a flexibilização no processo de trabalho de diversos profissionais, dentre eles, os docentes.

---

<sup>1</sup> A mais-valia no mundo do trabalho compreende o processo de exploração da mão de obra assalariada que é empregada na produção de mercadorias. É a extorsão por meio da apropriação do trabalho excedente do operário na produção de produtos com valor de troca. O processo de mais-valia é considerado como parte do trabalho realizado não paga ao trabalhador pelo capitalista. Em outras palavras, o lucro sucedido do tempo excedente do trabalho que o trabalhador utilizou na produção da mercadoria e nada recebeu em troca. (MARX, [1867]1982).



O capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem imposto desafios à profissão docente que vem instigando pesquisadores da área de Educação a investigar e analisar as consequências acarretadas nos diferentes aspectos que compõem o trabalho docente. Um desses aspectos discutido e analisado pelos pesquisadores, a exemplo de Luz *et al.* (2019), Bianchetti e Valle (2014), Bianchetti (2011) é a condição e organização do trabalho docente.

Assim, para o entendimento do conceito de condições de trabalho docente, buscamos apoio no Dicionário Trabalho, Profissão e Condição Docente, publicado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), que apresenta três verbetes que tratam do tema: condição docente (FANFANI, 2010); condições de trabalho docente (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010) e condições de trabalho do professor (MIGLIAVACCA, 2010). Fanfani (2010) ressalta que, na condição docente, estão incluídos tanto os aspectos objetivos, como os subjetivos, bem como as relações entre ambos. Penin (2009, p. 4) esclarece que as condições objetivas “são entendidas como os aspectos exteriores da profissão salário, carreira, prescrições legais, condições concretas de trabalho em um local” e as condições subjetivas “como a vivência diária de um profissional no desempenho do trabalho, incluindo satisfação profissional, angústias e alegrias nas relações sociais que estabelece”. Tais condições estão diretamente ligadas aos fatores que interferem na organização e no desenvolvimento do trabalho docente e muitas vezes refletem de forma negativa sobre a carreira, a profissão e a vida desses profissionais. Magliavacca (2010, p. 1), no verbete condições de trabalho do professor, nos leva a olhar sobre as condições docentes, nas quais a expressão se refere “aos aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais que, em um período histórico dado, delimitam o marco estrutural em que se desenvolve o processo de trabalho do professor”.

O verbete desenvolvido por Oliveira e Assunção (2010, p.1) apresenta o entendimento de que as condições de trabalho, em geral, “designam o conjunto de recursos que possibilita a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção”. As autoras ressaltam ainda que “as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)” (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010, p.1).

Segundo os conceitos elencados, podemos perceber que as condições de trabalho vão desde as estruturais e infraestruturais, até as relacionadas aos aspectos salariais e de contrato

de trabalho, passando também pelas relações interpessoais que afetam a organização do processo do trabalho docente. Vários desses fatores estão relacionados uns aos outros. Alguns podem ser mais determinantes do que outros, dependendo do contexto vivenciado pelo docente. Tais fatores se referem ao desenvolvimento de trabalho do professor e das relações específicas que regem esse processo em determinada situação que envolva o trabalho, o modo de organização e os meios de realização deste trabalho.

Desse modo, no trabalho docente de professores-pesquisadores, a condição de trabalho e sua organização podem trazer implicações, a exemplo do alongamento da jornada de trabalho e acúmulo de atividades, uma vez que na rotina dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação encontra-se um crescente número de cobranças por resultados. Para além disso, o trabalho do pesquisador tem o agravante da dificuldade de mensuração, visto que “o valor do trabalho do pesquisador não é representado pelo tempo médio socialmente necessário. A faísca cerebral e a fogueira mental que conduziram à descoberta são de natureza distinta do tempo médio e isso lhe confere um potencial infinito de valor” (DAL ROSSO, 2008, p. 34).

Tomemos as palavras de Antunes (2018, p. 60): “uma vez que os capitais buscam com frequência aumentar o mais valor (tanto o relativo, quanto o absoluto), a incessante ampliação da troca desigual entre o valor que o proletariado produz e o que ele recebe é uma tendência presente na própria lógica do capitalismo”. Para tanto, o capital usa vários mecanismos, a saber: a intensificação do trabalho, o prolongamento da jornada de trabalho, a restrição e a limitação de direitos, os novos métodos de organização do trabalho, dentre outros. Em síntese, temos que “[...] a precarização não é algo estático, mas um modo de ser intrínseco ao capitalismo [...]. Trata-se de uma tendência que nasce, conforme Marx demonstrou em *O Capital*, com a própria criação do trabalho assalariado no capitalismo” (ANTUNES, 2018, p. 59). Tendo em vista que a classe trabalhadora vende sua força de trabalho e só recebe pagamento por parte de sua produção, o excedente que é produzido e apropriado pelo capital tende a se expandir por meio de vários mecanismos próprios à sua lógica.

Logo, ao pesquisarmos o processo de trabalho docente, não há como ignorar as linhas de continuação que se constituem entre as mudanças ocorridas no contexto educacional e a introdução do espírito do capitalismo nas instituições de ensino. Nesse sentido, esta pesquisa orienta-se pelo seguinte problema: sob quais formas e circunstâncias – macro e microinstitucionais – o capitalismo, em sua fase de acumulação flexível, tem influenciado a condição, a organização do trabalho docente e a vida de professores na pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro (PGERTM)? Para este problema

defendemos a seguinte tese: as mudanças ocorridas na PGERTM relacionadas ao capitalismo em sua fase de acumulação flexível têm conduzido à intensificação do trabalho docente, alterando a condição e organização do trabalho; acarretando, assim, consequências para os professores, a exemplo, sobrecarga de trabalho, alto nível de exigência de produtividade etc.; que se refletem na sua vida profissional e pessoal, podendo causar consequências para sua saúde.

Nesta investigação, o termo trabalho é tomado em uma concepção sociológica que comporta fundamentalmente análises da condição e organização do trabalho docente na PGERTM, dada sua centralidade na vida dos sujeitos e importância no delineamento de sua subjetividade. Alguns pontos justificam a escolha da região do Triângulo Mineiro como foco do trabalho: pela importância e relevância da mesma no cenário estadual; por ser um centro de referência econômico e cultural para o Brasil Central e se constituir em polo de confluência de diferentes demandas científicas e culturais. Seu sistema de Educação Superior integra sete cidades com diversas Instituições de Ensino Superior (IES), para onde convergem alunos de toda a região que aspiram desenvolver seus conhecimentos culturais, científicos e profissionais; as IES da Região possuem conhecimentos acumulados com elevado nível de qualidade e de pesquisas capazes de contribuir com eficiência para o desenvolvimento e a intervenção no meio social, inserem-se no conjunto da Educação Superior nacional e têm a importante função de integrar a Região no contexto da produção e apropriação do conhecimento e da cultura nacional; a PGERTM tem a missão de ser força geradora e propulsora da cultura e do saber na região.

Destarte, esta pesquisa justifica-se dado que na literatura há uma incipiência de estudos referente à temática condição e organização do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, pois a maioria dos estudos encontrados tem como objeto de investigação o trabalho docente na Educação Básica ou em outros níveis da Educação Superior, pelo potencial de contribuição social e científica para a área da educação e pelas possibilidades de oportunizar aos participantes uma avaliação crítica das reais condições e organização do trabalho docente e quais perspectivas que se desenham no horizonte, seja de continuidade do que estão vivenciando, seja das possibilidades de novos direcionamentos. Tendo em vista que as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho estão afetando o sistema educacional e influenciando a condição e organização do trabalho docente, provocando significativas modificações na sua estrutura, composição e ritmo. Apresenta contribuição para a área da educação, social e científica, porque o conhecimento gerado poderá auxiliar a implementação de ações concretas, que visem à melhoria da qualidade de

vida e de trabalho dos docentes na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, bem como para ajudar as discussões e novos estudos.

Para tal fim, o objetivo geral é compreender de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado a condição, a organização do trabalho docente e a vida de professores na PGERTM, tendo em vista explicar os fatores que condicionam a composição, o conteúdo e a organização do trabalho docente na PGERTM e suas implicações para a vida profissional e pessoal dos professores. São objetivos específicos: 1- Contextualizar a Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil e na região do Triângulo Mineiro. 2- Averiguar as mudanças ocorridas na organização do trabalho do taylorismo à acumulação flexível. 3- Identificar repercussões do capitalismo em sua fase de acumulação flexível no trabalho docente: ensino superior e pós-graduação *stricto sensu* em Educação. 4 - Analisar a condição e organização do trabalho docente na PGERTM.

A presente tese está organizada em cinco seções, conforme segue.

Na primeira seção, intitulada “A pesquisa”, descrevemos o delineamento da pesquisa em seus fundamentos teórico-metodológicos e detalhamentos dos procedimentos adotados no processo investigativo.

Na segunda, intitulada “Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil”, para melhor compreendermos o processo da constituição da Pós-graduação em Educação *Stricto Sensu* no Brasil, apresentamos uma primeira subseção sobre um breve histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; na segunda subseção, temos a distribuição dos PPG nas regiões brasileiras; na terceira subseção apresentamos implantação dos programas e cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil: em números; e na quarta subseção versamos sobre o sistema de avaliação da CAPES.

Na terceira seção, intitulada “A pós-graduação *stricto sensu* em educação na região do Triângulo Mineiro: contexto e composição”, expomos a contextualização e histórico da Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro.

Na quarta seção, intitulada “Organização do trabalho: do taylorismo à acumulação flexível”, temos como foco as transformações que ocorreram a partir da década de 70 no mundo do trabalho, as quais provocaram alterações nos modos de produzir bens e serviços, assinalando os processos de transformação e de redimensionamento das forças produtivas, além da análise da mudança na relação capital-trabalho, tendo a força de trabalho subjugada a condição de mercadoria, definindo a exploração do trabalhador e as transformações no mundo do trabalho, do taylorismo à acumulação flexível.

Na quinta seção, intitulada “A Condição e Organização do trabalho docente na PGERTM”, dedicamo-nos a analisar a condição e a organização do trabalho docente na PGERTM, de modo a identificar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado o processo de trabalho e a vida dos professores dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Na primeira categoria, a condição de trabalho docente, abordamos as relações específicas que regem esse processo em determinado contexto. Esta categoria compreende as subcategorias: satisfação no trabalho docente, carreira, contrato e remuneração, alongamento da jornada de trabalho, acúmulo de atividades, cobrança por resultados e produtivismo acadêmico que envolvem as condições e os meios de realização deste trabalho. Na segunda subseção, categoria organização do trabalho docente, abordamos a organização do trabalho docente na PGERTM. Na terceira subseção, categoria trabalho docente, condição de trabalho e processo saúde/doença, pois, a partir de estudos realizados pelos pesquisadores junto aos docentes universitários e dos resultados desta pesquisa, ponderamos que alguns professores da pós-graduação *stricto sensu* em Educação vivem uma condição vulnerável.

Por último, são apresentadas as considerações finais indicando que as tendências do modo de produção capitalista permeiam a condição e a organização do trabalho docente na PGERTM, cuja organização passa não só pelas atividades pedagógicas, pela produção do conhecimento como fonte do trabalho, mas igualmente pela totalidade das relações sociais que demandam de professores maior participação, adaptabilidade e flexibilidade, engajamento subjetivo ante uma conjuntura sempre mutável.

## 1 A PESQUISA

Nesta seção, são apresentados, de forma detalhada, os fundamentos teórico-metodológicos e procedimentos adotados no processo investigativo, referentes ao delineamento da pesquisa, ao método utilizado, ao lócus e participantes da pesquisa, bem como aos instrumentos de coleta e análise de dados, com vistas a alcançar os objetivos da pesquisa.

### 1.1 Tipo de pesquisa

Trata-se de uma pesquisa explicativa, com abordagem quanti-qualitativa, que busca explicar as mudanças que estão ocorrendo na condição e organização do trabalho docente, na PGERTM, diante da influência do capitalismo no contexto educacional. Vergara (2011, p.42) destaca que “a investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar-lhe os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno”. Nesses termos, buscamos apontar os fatores que condicionam a condição e organização do trabalho docente na PGERTM. Segundo Minayo (2001), a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. A abordagem quantitativa traduz objetivamente em dados estatísticos.

Para realização da pesquisa, primeiramente, foi solicitada autorização (APÊNDICE A) nas instituições participantes (IFTM, UFTM, UFU e UNIUBE). Com as cartas de autorização em mãos, foi realizada a submissão do projeto no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Após aprovação do CEP – processo 09720919.4.0000.5145, parecer número 3.238.420 (ANEXO A), foi enviado convite por meio digital para o e-mail institucional convidando os docentes dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) das referidas instituições para participarem da pesquisa. Acompanhando o e-mail, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

O desenvolvimento da pesquisa foi constituído pelas pesquisas: bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa empírica.

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da busca em bases de dados (Tabela 1): Google Acadêmico, no Portal de Periódicos da Capes, na Scientific Electronic Library Online (SciELO). Também foram pesquisados 63 artigos em periódicos científicos e 43 livros que contribuiriam para o desenvolvimento da tese. Os termos descritores utilizados foram: trabalho docente, condições e organização do trabalho docente, condição do trabalho

docente, trabalho docente na pós-graduação, intensificação do trabalho docente, trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu em Educação*, trabalho docente no acumulação flexível, metamorfose do trabalho, transformações no mundo do trabalho, reestruturação produtiva e trabalho docente, condições de trabalho docente e saúde e produtivismo acadêmico na pós-graduação em Educação. Foram selecionados documentos que abordaram o trabalho docente no ensino superior e atenderam os objetivos da pesquisa publicados no período de 1990 a 2020. Período no qual o processo da reestruturação produtiva imprimiu e vem imprimindo rumos especiais e conteúdos próprios a um tempo de muitas alterações no processo de trabalho docente no ensino superior, em função de um contexto de profundas e íntimas relações entre capitalismo e educação.

**Tabela 1** – Resultado da Pesquisa Bibliográfica realizada nas Bases de dados – Período 16 a 28 de novembro do ano 2020

Pesquisa Bibliográfica						
	Google Acadêmico		Portal de Periódicos CAPES		SciElo	
	Rec.	Sel.	Rec.	Sel.	Rec.	Sel.
<b>Assunto</b>						
Reestruturação produtiva trabalho docente	12	01	105	02	05	01
Organização do processo de trabalho docente	141	01	732	03	42	02
Condição de trabalho docente e saúde	213	00	98	01	88	03
Condição do trabalho docente	238	03	983	01	35	00
Trabalho docente na pós-graduação	120	06	04	01	81	01
Trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	01	01	01	01	00	00
Produtivismo acadêmico na pós-graduação	39	02	92	03	32	06
<b>Total</b>	<b>764</b>	<b>14</b>	<b>2.015</b>	<b>12</b>	<b>283</b>	<b>13</b>

**Fonte:** Google Acadêmico (2020); Portal de Periódicos CAPES (2020); SciElo (2020).

A seleção dos documentos, tabela 1, na pesquisa bibliográfica para compor o estudo, ocorreu em duas fases: na primeira, a seleção foi realizada pelo título verificando se o mesmo estava relacionado às temáticas: trabalho docente no ensino superior e trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*. Nesta fase, foi recuperado um quantitativo expressivo de documentos, o total de 3.062, como pode ser observado na tabela 1. Na segunda fase, primeiramente, fez-se a leitura do resumo e, posteriormente, uma leitura técnica que culminou na seleção de 39 documentos. Para integrar o estudo, o conteúdo do documento recuperado deveria versar ou estar relacionado com a temática investigada no ensino superior ou na pós-

graduação *stricto sensu*. Assim, após exclusão de 16 documentos duplicados, foram selecionados para compor o estudo 23 documentos (APÊNDICE E). Diante do quantitativo de documentos escolhidos, constatamos que há incipiência de estudos referentes à condição e organização do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação na literatura disponível.

Na pesquisa documental, realizamos a análise dos documentos legais e institucionais, dentre eles: parecer CFE n. 977/65; o Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG); portaria nº 105, de 25 de maio de 2017; portaria n.º 2.255, de 25 de agosto de 2003; portaria nº 174, de 30 de dezembro de 2014; Fichas de avaliação da área Educação; regulamento dos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, da Universidade de Uberaba; da Universidade Federal de Uberlândia; do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro; e Plataforma Sucupira para extrair informações sobre o sistema de pós-graduação *stricto sensu* brasileiro e da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil, no estado de Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro. Ludke e André (1988, p. 39) destacam que “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”. A análise documental nos direcionou na construção de um breve histórico e composição da pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil e na região do Triângulo Mineiro.

A pesquisa empírica nos forneceu informações por meio da aplicação do questionário e das entrevistas de docentes participantes, permitindo o apontamento dos fatores que condicionam a condição e a organização do trabalho docente nos Programas da Pós-graduação em Educação na Região do Triângulo Mineiro (PPGERTM).

## 1.2 Lócus e participantes da pesquisa

O estudo foi realizado com docentes dos PPGERTM das seguintes instituições<sup>2</sup>: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade de Uberaba (UNIUBE) e Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). A população da pesquisa foi composta pelos docentes permanentes, considerando como referência a portaria nº. 81, de 3 de junho de 2016, da CAPES, que define para efeitos

---

<sup>2</sup> A pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro é ofertada por instituições com naturezas jurídicas diferentes: públicas e privadas. Entretanto, suas ações e trabalho são regulamentados por um único órgão que é o Sistema Nacional de Pós-graduação. Dessa forma, as exigências para ambas são iguais. Assim, as particularidades de cada instituição na presente tese não foram apresentadas, dado que os objetivos da pesquisa não preveem o trato de suas singularidades, especificidades.



de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, 3 (três) categorias de docentes dos programas desse nível de ensino: permanentes, colaboradores e visitantes.

Segundo a CAPES (2016), integram a categoria de permanentes os docentes enquadrados, declarados e relatados anualmente pelo Programa de Pós-Graduação (PPG) na plataforma Sucupira. Assim, foram definidos três critérios de inclusão: 1. Ser docente de PPGERTM. 2. Ser da categoria permanente, enquadrado, declarado e relatados anualmente pelos PPGERTM na plataforma Sucupira. 3. Aceitar participar voluntariamente e ter disponibilidade em contribuir com a pesquisa. E três critérios de exclusão: 1. Docente da categoria permanente dos PPGERTM, não enquadrados, declarados e relatados anualmente pelos programas na plataforma Sucupira. 2. Docentes da categoria permanente de Programas de Pós-graduação em Educação *stricto sensu*, de outras regiões brasileiras. 3. Não aceitar participar voluntariamente e não ter disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

### **1.3 Epistemologia e Método, Instrumentos e Procedimentos de coleta de dados**

Partindo do pressuposto de que a condição e a organização do trabalho docente interferem nas atividades dos docentes, sobre eles próprios e sobre os resultados esperados, influenciando diretamente no exercício de sua profissão, é que a pesquisa pretende identificar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado o processo do trabalho docente e a vida dos professores na PPGERTM. Para esta consecução, o método utilizado para o desenvolvimento da pesquisa foi de inspiração marxista, o Materialismo Histórico Dialético (MHD). Este método é a base filosófica da teoria marxista, parte da compreensão da realidade histórica e de suas contradições, buscando explicações para os fenômenos da natureza, da sociedade ou do pensamento. (PACÍFICO, 2019).

Assim, estudos que se propõem a explicar objetos sociais que impliquem a análise das relações estabelecidas entre os seres humanos, seus meios de produção, de vida, de consumo, e as contradições e o movimento existentes nestas relações, podem encontrar no MHD o aporte necessário à produção do conhecimento.

Na perspectiva marxista, os princípios que explicam o processo de desenvolvimento social podem ser sintetizados nas expressões: materialismo histórico e materialismo dialético.

O materialismo histórico representa o caminho teórico que aponta a dinâmica do real na efervescência de uma sociedade e o materialismo dialético refere-se ao método de abordagem da realidade, reconhecendo como processo histórico em seu peculiar dinamismo, provisoriedade e transformação. (MINAYO, 2007, p. 108).

De acordo com os princípios no MHD, podemos compreender a dialética como uma estratégia de apreensão e de entendimento da prática social empírica dos sujeitos em sociedade, de execução da crítica das ideologias e das buscas de ligação entre sujeito e objeto, ambos históricos. Desse modo, o materialismo histórico, como caminho teórico, e a dialética como estratégia metodológica, estão profundamente vinculados. (MINAYO, 2007, p. 108).

Ainda sobre o MHD, Frigotto (2001, p. 77) ressalta:

[...] o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.

Podemos afirmar que o método MHD está intimamente atrelado a uma atitude, uma visão de mundo, uma maneira de ser, agir. Procura compreender a realidade com o intuito de contribuir para sua potencial transformação.

O MHD se contrapõe ao idealismo das teorias do discurso e da linguagem, que ponderam que só a consciência tem uma presença real e que o mundo material, o ser e a natureza, só perdura na consciência. No MHD, “a consciência é secundária, decorre da matéria, porque é a imagem que reflete a matéria, a imagem que reflete o ser. O pensamento é um produto da matéria que chegou a um alto grau de perfeição e desenvolvimento, e mais concretamente, é o produto do cérebro, como órgão do pensamento”. (RODRIGUEZ, 2014, p. 138). Portanto, é impossível separar o pensamento da matéria.

Para Marx ([1859]2008), a análise da realidade se institui a partir da práxis humana, do ato do ser humano no mundo. Logo, os conceitos, as abstrações, as concepções são elaborações praticadas no domínio do pensamento a partir da ação na realidade. Em razão disso, para ele, essas elaborações não são independentes, desvinculadas da ação na realidade. O pensamento não é independente, se desvincula de toda espécie de idealismo. Marx afirma que “não é a consciência dos homens que determina o ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência”. (p. 47). De acordo com Trivinos (1987, p.65), a matéria na concepção materialista dialética:

[...] é capaz de autodesenvolver. Esta qualidade da matéria é extraordinariamente interessante, porque ela, em condições favoráveis, permitiu o surgimento da vida orgânica e, mais tarde, depois de milhões de anos, dos seres capazes de ter ideias, de pensar.

É a primazia do material sobre o imaterial, dado que, para o pensamento de Marx, a concepção do homem e, conseqüentemente, da história é a do homem concreto, aquele que tem necessidades materiais.

Do mesmo modo que não se julga um indivíduo pela ideia que ele faz de si próprio, não se poderá julgar uma tal época de transformação pela sua consciência de si, é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção (MARX, [1859]2008, p. 48).

Portanto, o ser humano necessita satisfazer às suas próprias necessidades. Para conseguir isso, coloca em funcionamento instrumentos e a si mesmo, suas forças físicas e intelectuais, a fim de transformar a natureza, por meio do trabalho. Aí estão as forças produtivas, em que todos esses elementos concorrem para o entendimento dessas necessidades humanas.

Dessa forma, o MHD, para analisar o real, parte dos dados empíricos que se mostram de forma global e difusa, apenas depois realiza uma separação dos dados e determina diversas relações, que possibilitem realizar uma interconexão que permite averiguar as diferentes deliberações que se constituem entre os dados singulares com o universal. A exemplo, para compreender e elucidar a complexidade da sociedade europeia do século XIX, da mesma forma que os economistas do século XVII, Marx iniciou seus estudos pela economia, dado que era o mais concreto que se mostrava na realidade. Assim sendo, o MHD inicia a aproximação do objeto de estudo a partir do real concreto. O real concreto só receberá sentido quando a análise identifica suas diferentes determinações.

A realidade social é condicionada, os fatos sociais tomam uma configuração determinada porque não estão isolados, há uma interação dinâmica e dialética entre o singular e a totalidade. “As partes que se estabelecem especificamente entre o todo e as partes fazem com que os fatos, ou seja, as unidades singulares se constituam de certa forma e adotem diversas manifestações, dado que são condicionadas por inúmeras determinações”. (RODRIGUEZ, 2008, p. 146-147). O conhecimento do objeto somente se torna possível quando se levam em conta as diferentes relações que implicam diversas deliberações, comprovadas mediante a análise e síntese metodológica.

Diante disso, o objeto de pesquisa é influenciado por vários fatores, assim como o pesquisador sofre as influências de diferentes aspectos, tais como: o momento histórico e a instituição na qual está inserido; pelas fontes de financiamento; ou por quem solicitou a pesquisa; dentre outros aspectos. Todas essas são questões que superam o aspecto pessoal e afetam o método científico. O pesquisador define uma opção metodológica para aproximar-se do objeto de pesquisa, elege unidades de análise em tensão que lhe possibilitem conhecer esse objeto. Segundo Rodriguez (2008, p. 149), “Esses aspectos são categorias de análise, próprias do trabalho pesquisador: as categorias simples/conteúdo ou metodológicas”.

As categorias simples ou de conteúdo são informações iniciais, determinadas pelo conteúdo da análise que realiza o pesquisador quando define seu objeto de estudo, “adverte a complexidade do fenômeno social e seleciona aspectos que serão alvo de análise. As categorias metodológicas são constituídas da teoria, são os conceitos fundamentais para entender o real que o pesquisador utiliza para análise de seu objeto”. (RODRIGUEZ, 2008, p. 149).

No MHD, o pesquisador considera o objeto em sua totalidade, “quando se contextualiza o objeto, respeita a categoria de historicidade. Quando se considera o objeto na relação que se estabelece entre os outros aspectos, verifica-se a existência de tensões e repulsas entre estes, o trabalho com a contradição” (RODRIGUEZ, 2008, p. 149), ou seja, se são tratadas as categorias: a práxis, a totalidade, a contradição e a mediação que são as categorias do próprio método MHD. As quatro categorias são tal qual uma base que auxilia na análise e compreensão da realidade e não são dadas por princípios lógicos, mas são desenvolvidas ao longo das relações que os seres humanos estabelecem. As categorias do referencial teórico oferecem deste modo, como destaca Kuenzer (2008), o auxílio fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

A *práxis* busca a partir do movimento: teoria/prática; abstrato/concreto, mediados pelo empírico, pela compreensão do concreto, do real, ou seja, a superação da análise fenomênica e, ainda, a transformação subjetiva e objetiva, criativa e livre da totalidade (DEITOS; SOBZINSKI, 2015), possibilitando o entendimento da realidade enquanto um todo em um movimento dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os acontecimentos podem ser prudentemente compreendidos a partir do espaço que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que constituem com os outros acontecimentos e com o todo. “A totalidade concreta não é um método para captar e exaurir todos os aspectos, caracteres, propriedades, relações e processos da realidade; é a teoria da realidade como totalidade concreta”. (KOSIK, 1967, p. 40-41). A totalidade concreta dos fatos significa a realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido.

Assim, na *totalidade* os fatos são compreendidos a partir do próprio real e das relações que desenvolvem “com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá por meio do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes. Dos fenômenos para a essência e vice-versa.” (KUENZER, 2008, p. 64). Significa, a partir das relações possíveis, a apreensão do objeto de pesquisa e constatação do motivo pelo qual ele constitui-se de determinada forma.

Já a *contradição* auxilia na compreensão das relações contrárias e, também, dos processos resultantes desse movimento. “Busca captar a todo o momento o movimento, a ligação e unidade da relação dos contrários, que ao se opor dialeticamente, um incluindo-se/excluindo-se no/do outro, se destroem ou se superam; as determinações concretas contêm, superando-as, as determinações mais abstratas”. (Kuenzer, 2008, p.65 ). O pensamento deverá mover-se durante o decorrer da pesquisa.

A *mediação* contribui para articular e conhecer as mais simples determinações do objeto de pesquisa, possibilitando uma divisão do todo em partes, para que estas sejam analisadas detalhadamente, a partir de suas relações e conexões com os mais variados aspectos da totalidade. Contudo, Kuenzer (2008, p. 65) destaca que ser

[...] preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo, daí a necessidade de trabalhar com a categoria mediação de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação[..].

Nesse sentido, a busca e a elaboração de um conhecimento, bem como a apreensão da própria realidade com o auxílio das categorias metodológicas, torna possível que se estabeleçam condições necessárias à sua transformação. Dentro desta mesma perspectiva, Abrantes (2006, p. 4) ressalta que a dialética materialista pode ser entendida por “método ou conjunto de princípios que servem de referência na produção de conhecimentos que não se limitam à descrição de aspectos do presente”. Dessa forma, o MHD abre a possibilidade de penetração na essência das coisas, não reduzindo o processo de conhecimento aos limites da experiência ou apenas à dedução lógica rigorosa, já que tem como finalidade os estudos da sociedade por meio da relação entre a acumulação material e o desenvolvimento da história da humanidade.

Portanto, tendo em vista que nas ciências humanas, especialmente na área da Educação e no desenvolvimento de pesquisas, “a realidade que se pretende conhecer é vivida pelos sujeitos da própria realidade – pelos agentes integrantes desta mesma realidade – é, pois, a perspectiva destes atuantes que se pretenderá atingir, apreender e conhecer” (PORTUGAL, 2008, p. 23). Em outras palavras, será o ponto de vista dos sujeitos, a compreensão deles próprios acerca da realidade da qual fazem parte. A abordagem metodológica da pesquisa na perspectiva do MHD tem todas as credenciais necessárias para empreender uma análise dos fenômenos sobre a condição e a organização do trabalho docente

na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, pois tais se situam no tempo e no espaço, o que significa que estão submetidos a um contexto histórico social e econômico que as engendram.

Nessa direção, para apreender os fatores que condicionam a condição e a organização do trabalho docente na PGERM no contexto do capitalismo em sua fase de acumulação flexível, analisaremos as mudanças, compreendendo ser esse método o caminho para apreender o objeto para além da sua aparência fenomênica e empírica, alcançando a sua essência. Por meio dos princípios inscritos no MHD, abordamos o objeto de pesquisa em questão em sua dimensão macroconjuntural, considerando-se aqui a relação teoria e prática no desenvolvimento do trabalho docente e os seus nexos com a realidade política, social e econômica mais ampla; e em sua dimensão microconjuntural, atentando-se para possíveis desdobramentos dessa realidade mais ampla no processo educativo em movimento no espaço que se constitui o campo empírico de nossa investigação. Segundo Santos (2014), o método MHD nos ajuda a apreender o movimento real no pensamento de maneira a se assimilar as relações entre as partes e o todo, tendo em vista a totalidade, a contradição, o modo de produção e a luta de classes.

Assim sendo, tomaremos o objeto de análise da investigação como parte de uma totalidade histórica que o constitui, em que se estabeleçam as mediações entre o campo da particularidade e sua relação com a totalidade. Portanto, entendemos que MHD apresenta ser um método de pesquisa científica, uma práxis, unidade entre teoria e prática no sentido de uma transformação da realidade.

#### *Instrumentos e procedimentos de coletas de dados*

Para obtenção dos dados, optamos por realizar duas etapas: questionário fechado e entrevista estruturada. Na primeira, foi enviado um convite para participação da pesquisa e o questionário fechado (APÊNDICE D) no formato Google Forms, por meio digital, via e-mail institucional disponibilizado na página dos PPGERTM, a todos os docentes da categoria permanente, enquadrados, declarados e relatados na plataforma Sucupira pelos Programas de Pós-graduação em Educação - PPGE das instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, perfazendo o n=109; sendo 49 da UFU; 13 da UFTM, 24 do IFTM<sup>3</sup> e 23 da UNIUBE<sup>4</sup>. O questionário fechado é um conjunto de questões que são respondidas por escrito

<sup>3</sup> Sendo 12 vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PPGEPT e 12 vinculados Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT.

<sup>4</sup> Sendo 13 vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação e 10 vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Educação - Graduação em Formação Docente para Educação Básica.

pelo pesquisado. Este tipo de questionário busca aspectos de experiência que o sujeito possa expressar de forma direta e “precisa estar relacionado ao problema de pesquisa e aos seus objetivos, e as informações obtidas por ele podem converter-se em indicadores de sentido subjetivo”. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.51). O questionário utilizado abordou 4 dimensões: informações do docente, condições e organização de trabalho, avaliação do ambiente de trabalho e trabalho e processo saúde/doença, respondidas pelos docentes. Teve como objetivo coletar informações que subsidiassem a identificação de fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos relacionados ao problema.

Nessa etapa, obtivemos resposta de 44 professores, correspondentes a 44% dos docentes da categoria permanente que atuam nos Programas, o que julgamos suficiente para contemplar a compreensão do fenômeno na região do Triângulo Mineiro, uma vez que não temos a pretensão de generalizar os resultados, mas conhecer a realidade de um grupo específico. Foi realizada uma análise com recursos da estatística descritiva dos resultados obtidos em cada dimensão.

Para a segunda etapa, a entrevista estruturada, estava prevista a seleção de 20% do total dos docentes da categoria permanente de cada instituição pesquisada, por meio de sorteio aleatório, visando ao aprofundamento de questões relativas às condições e a organização do trabalho docente. Caso o docente selecionado, para participar da pesquisa na condição de entrevistado, não tivesse interesse, teria plena liberdade de recusar e/ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem por isso sofrer penalização alguma. Entretanto, nos deparamos com um obstáculo: a falta de disponibilidades de docentes para conceder a entrevista presencial, conseqüentemente, o sorteio não pode ser realizado. Assim sendo, visando um número maior de participantes, decidimos também aceitar a participação com respostas da entrevista via e-mail, de acordo com a disponibilidade de cada docente.

Segundo Ribeiro (2008 p.141), a entrevista é a técnica mais adequada quando o pesquisador quer conseguir informações a respeito “do seu objeto, que permitam conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento, o que significa que se pode ir além das descrições das ações, incorporando novas fontes para a interpretação dos resultados pelos próprios entrevistadores”. Elegemos o roteiro de entrevista (APÊNCICE C), tendo em vista que a entrevista estruturada se desenvolve a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente, são em grande número.

Conseguimos 10 entrevistas, três entrevistas tiveram seu conteúdo gravado áudio, com a autorização dos entrevistados, cuja gravação foi utilizada para a transcrição fiel das informações e sete foram obtidas via e-mail, para posterior análise. As entrevistas realizadas nos permitiram obter informações que, associadas às teorias, foram analisadas no decorrer desta pesquisa.

O tempo despendido pelos docentes para responder o questionário foi em torno de 10 a 15 minutos; já para a entrevista ficou condicionado às particularidades de cada entrevistado e das condições gerais do contexto da pesquisa que buscou identificar as percepções de docentes pesquisadores sobre as condições e a organização do trabalho docente. Realizamos todas as entrevistas entre os meses de maio a novembro de 2019.

#### **1.4 Dados e Análises**

Os dados coletados no questionário foram analisados por meio do *Software R.*, que é ao mesmo tempo um tipo de linguagem e um software computacional e gráfico. Uma das grandes vantagens que tornam o programa bastante popular é ele ser um *software* de código aberto, livre, grátis, do tipo GNU General Public License (GNU's Not Unix), ou seja, os usuários podem executar o programa como quiserem, podem estudar seu funcionamento e adaptá-lo às necessidades (livre acesso aos códigos-fonte). O R é bastante difundido como um software estatístico, mas realiza várias outras tarefas, por exemplo, análises de bioinformática, incluindo alinhamento de sequências e comparação com bases de dados, modelagem, produção de mapas e muitos outros (R CORE TEAM, 2018).

A análise começou, num primeiro momento, pelos relatórios gerados pelo próprio *Google Form*. Em seguida, foi observada a estatística descritiva. Os dados inseridos no *Google Form* foram transferidos para um banco de dados, sendo armazenados no software *Excel* onde foi realizada a elaboração dos gráficos e tabelas.

Para análise das entrevistas, seguimos as etapas da análise de conteúdo: pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 1977).

A pré-análise, segundo Bardin (1977, p. 95), é a etapa de organização. “Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”. Assim sendo, o plano de análise foi composto por 10 entrevistas. Realizamos a leitura flutuante, possibilitando, num primeiro contato, organizar e sistematizar as informações, criando condições para a compreensão do conteúdo. As



entrevistas foram inseridas em uma pasta no computador, separadas e a nomeação das mesmas ocorreu da seguinte forma: ordenamos os nomes dos participantes por ordem alfabética, após ordenação, nomeamos com nomes fictícios os 10 docentes entrevistados identificando-os pelos seguintes nomes Alice, Antônio, Augusto, Arnaldo, Apolo, André, Arthur, Alexandre e Arlindo. Após reuni-las, foi necessário prepará-las para a análise e, para tanto, organizamos um arquivo no Excel para catalogação de todos os documentos e a organização das informações identificadas necessárias para dar continuidade ao processo de análise. Ainda, nesta etapa, realizamos o processo de codificação dos materiais, considerando especificidades do trabalho docente, estabelecendo 3 (três) categorias para análise dos resultados: *a condição do trabalho docente, organização do trabalho docente e trabalho docente, condição do trabalho e processo saúde/doença* de modo a identificar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado a condição e organização do trabalho docente e a vida dos professores na PGERTM .

A etapa de exploração do material, de acordo com Bardin (1977, p. 101), “consiste essencialmente de operações de codificação” e enumeração em função das regras previamente formuladas. Desse modo, por meio de uma leitura mais aprofundada das entrevistas, foram realizados os recortes da unidade de registro. Bardin (1977, p. 104) aponta que “a unidade de registro pode ser de natureza e dimensões muito variáveis, [...] que correspondem como unidades formais, a exemplo, palavra, palavra tema e unidade significativa”. Desse modo, decidimos utilizar a análise temática, pois, conforme Bardin (1977, p. 105), esta análise permite “descobrir os núcleos de sentidos, que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Ainda, para a autora, é geralmente utilizada para analisar motivações e concepções, “de atitudes, de valores, de crenças, de tendências, etc.”. (p. 106). Assim, nesta etapa, definimos que os temas fossem extraídos de acordo com cada categoria estabelecida para análise, permitindo a compreensão do significado da mensagem analisada.

A etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme Bardin (1997, p. 101), é a fase em que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”. Logo, para o tratamento dos resultados obtidos pela interpretação, foi necessário retornar ao referencial teórico a fim de fundamentar a análise e dar logicidade à interpretação. No que diz respeito às entrevistas, tal etapa foi caracterizada por várias releituras, para uma melhor familiarização com os conteúdos, a fim de auxiliar no tratamento dos dados. Para isso, foi necessário analisar os resultados brutos obtidos, filtrando as informações, as quais possibilitaram propor inferências e realizar interpretações a propósito

dos objetivos previstos. Tivemos como fonte os resultados do questionário aplicado a 44 docentes e as informações obtidas via entrevistas, realizadas com dez docentes que aceitaram ser entrevistados.

## 2 PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* NO BRASIL

No Brasil, a pós-graduação *stricto sensu* é constituída por cursos de mestrado e doutorado na modalidade acadêmica e na modalidade profissional. Também visa ao desenvolvimento da produção intelectual com engajamento ao avanço do conhecimento e de suas interfaces com o bem econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar da sociedade. Segundo a CAPES (2019a), no cenário brasileiro, esta formação é organizada em nove grandes áreas: ciências agrárias; ciências biológicas; ciências da saúde; ciências exatas e da terra; engenharias; multidisciplinar; ciências humanas; ciências sociais aplicadas e linguística, letras e artes.

Para melhor compreendermos o processo da constituição da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil, consideramos importante apresentar: na primeira subseção, um breve histórico da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil; na segunda subseção, temos a distribuição dos PPG nas regiões brasileiras; na terceira subseção, apresentamos a distribuição dos programas de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil; e, na quarta subseção, versamos sobre o sistema de avaliação da CAPES.

### 2.1 Contexto e Breve histórico

Na década de 1930, iniciou-se a implantação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, seguindo o modelo europeu, conforme proposta de Francisco Campos, no Estatuto das Universidades, que tinha como elemento principal a relação tutorial catedrático. No sistema de cátedras, de origem europeia, um único professor é responsável pelo ensino, pela pesquisa e pelas atividades de extensão ligadas a uma especialidade. É o professor catedrático que responde pelas atividades ligadas à sua disciplina, contando com o auxílio de um número variável de assistentes por ele nomeados. O ensino era bastante informal e estava centrado na construção da tese. A autoridade acadêmica do professor era absoluta: apenas a ele cabia estabelecer o conteúdo e o volume das atividades acadêmicas a serem cumpridas pelos candidatos antes da defesa da tese. Da mesma forma, era esse professor quem determinava quais questões, técnicas e métodos de demonstração eram aceitáveis para a realização da pesquisa. O modelo europeu foi implementado no curso de Direito da Universidade do Rio de Janeiro e na Universidade de São Paulo. No entanto, apenas no ano de 1946, por meio do decreto nº 21.321, 2 de 18 de junho, quando o Estatuto da Universidade do Brasil foi aprovado, é que a expressão “pós-graduação” foi usada formalmente, no art. 71, em que são determinados os cursos universitários e dentre estes se encontram os cursos de pós-graduação

que, de acordo com o art. 76, são destinados aos diplomados, e têm por finalidade específica a formação sistemática de especialização profissional, de acordo com o que for estabelecido pelo regimento. (BRASIL, 1965)

A partir da década de 1950, começaram-se a se firmar acordos entre Estados Unidos e Brasil que implicavam uma série de convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras. Na década de 1960, os cursos de pós-graduação ganharam impulso: primeiramente, a iniciativa da Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas que seguiu o modelo das *graduate schools* norte-americanas na área de Engenharia, mestrado em Matemática; doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada; mestrado e doutorado na Escola Superior de Agricultura de Viçosa e na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; e os cursos de pós-graduação no Instituto Tecnológico de Aeronáutica e na Universidade de Brasília. (BRASIL, 1965)

Em 1965, há 55 anos, ocorreu a institucionalização da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, por meio do Parecer nº 977/65, aprovado em 3 de dezembro de 1965, pela Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação (CFE). O documento teve como objeto a conceitualização, a organização e a estrutura de funcionamento da pós-graduação. Ficou conhecido pelo nome de seu relator Newton Sucupira, à época, ministro da Educação e Cultura no Brasil. (BRASIL, 1965)

O Senhor Ministro Sucupira, atendendo à necessidade de implantar e desenvolver a regulamentação de cursos de pós-graduação no Brasil, solicitou ao CFE a definição, o regulamento da natureza e os objetivos da pós-graduação, tendo em vista a imprecisão sobre a natureza dos cursos de pós-graduação no ensino superior no país, disposto no art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 que indica três grandes categorias de cursos:

De graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em curso de habilitação;  
de pós-graduação, abertos à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;  
de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino abertos a candidatos com o preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos. (BRASIL, 1961)

A LDB, de 1961, não determina a natureza da pós-graduação, gerando dificuldades na interpretação. Surge daí a necessidade de uma conceitualização oficial capaz de deliberar sobre a natureza da pós-graduação a que se refere a letra b do art. 60 e que sirva de orientação para a organização dos programas de pós-graduação. Assim, o objetivo do Parecer nº 977/65 foi definir e regulamentar a natureza e os objetivos da pós-graduação no país (BRASIL, 1965). O Parecer 977/65, referente ao conceito, ressalta a distinção entre cursos da pós-graduação.

Na pós-graduação *lato sensu*,

[...] o próprio nome está a indicar designa todo e qualquer curso que se segue à graduação. Tais seriam, por exemplo, os cursos de especialização. [...] tem como objetivo técnico profissional específico sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade. São cursos destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Sua meta, como assinala o Conselheiro Clóvis Salgado em sua indicação, é o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou da profissão, para formar o profissional especializado. (BRASIL, 1965, p. 165).

Já a pós-graduação *stricto sensu*

[...] apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário. Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação *sensu stricto*: o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico. (BRASIL, 1965, 166).

Na pós-graduação *stricto sensu*, os cursos são de natureza acadêmica ou profissional e o comprometimento com a construção do saber, dado que, vinculados à essência da universidade, devem compor atividades regulares e permanentes e conferir diplomas de mestre e de doutor, sendo que esse último corresponde ao nível mais elevado na hierarquia dos cursos superiores. Na pós-graduação *lato sensu*, a finalidade dos cursos é eminentemente prática, concede certificado, ao passo que a pós-graduação *stricto sensu* confere grau acadêmico.

Saviani (2017) também destaca a distinção. Embora os cursos de pós-graduação sejam ofertados em algumas situações sob a forma de extensão, adquirem predominantemente as formas de aperfeiçoamento e especialização e instituem uma espécie de alongamento da graduação. “De fato, esses cursos visam a um aprimoramento (aperfeiçoamento) ou aprofundamento (especialização) da formação profissional básica obtida no curso de graduação correspondente” (p.4). Já a pós-graduação *stricto sensu*, organizada sob o formato de mestrado e doutorado, possui uma finalidade própria, distinta dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. E, por esta razão, é considerada como pós-graduação propriamente dita. “Nessa condição, diferentemente dos cursos de graduação que estão voltados para a formação profissional, a pós-graduação *stricto sensu* se volta para a formação acadêmica traduzida especificamente no objetivo de formação de pesquisadores” (p. 5).

Outra diferenciação, ressaltada por Saviani (2017), refere-se ao termo programa em lugar de curso para a pós-graduação *stricto sensu*. Segundo o autor, a pós-graduação *lato*

*sensu* possui como elemento definidor o ensino e a pós-graduação *stricto sensu* o elemento definidor é a pesquisa. A distinção se deve ao fato de o termo curso se ligar diretamente ao ensino e seu centro ser um conjunto de disciplinas que os alunos devem cursar, sendo essa a característica peculiar da pós-graduação *lato sensu*. Por outro lado, a pós-graduação *stricto sensu* tem o ensino e pesquisa como elemento central. Assim, determinou “a adoção do termo programa para abarcar tanto as atividades de ensino como de pesquisa” (p. 5). A referida distinção apontada por Saviani (2017) também é apresentada no texto da Lei n. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual delibera o uso do termo programa para a pós-graduação *stricto sensu* e o uso do termo curso para a pós-graduação *lato sensu*, de acordo com o art. 44: A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I – cursos sequenciais...; II – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino (BRASIL, 1996).

Esclarecida a questão de distinção entre programa e curso, ainda continuando a trajetória histórica, a proposta apresentada pelo senhor Ministro Sucupira visava ao desenvolvimento de uma política eficaz de estímulo à realização dos cursos de pós-graduação, não se limitando apenas a uma interpretação, mas incluindo a indicação de pontos básicos, que orientaram a organização da pós-graduação. No entendimento do Ministro, os cursos destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores deveriam acontecer em dois ciclos sucessivos semelhantes ao de *master* e *doctor* (mestrado e doutorado) do sistema norte americano, sendo o CFE responsável pela fixação das condições mínimas para sua realização e expedição dos respectivos diplomas.

Um dos grandes problemas do ensino superior no Brasil na época dizia respeito ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que não tinha mecanismos para a formação de quadros docentes qualificados necessários diante da expansão do ensino superior. Assim, a solicitação do senhor Ministro Sucupira, em síntese, apresentava três justificativas para a realização da implantação do sistema de programas de pós-graduação no país:

formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantido, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores (BRASIL, 1965, p. 165).

Contudo, para ampliação das matrículas nos cursos superiores, dependia-se de uma política objetiva e eficaz de formação adequada do professor universitário. O instrumento

normal dessa formação eram e são os cursos de pós-graduação. Para dar início à experiência brasileira em programas de pós-graduação, foi necessário recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema, o qual foi marcado por duas tendências: a europeia e a norte-americana, sendo a segunda sugerida pelo Ministro Sucupira. (BRASIL, 1965).

Conforme a tendência norte-americana, os cursos de doutorado e mestrado, segundo Parecer 977/65, resultaram de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber. Apesar de grande diversidade de métodos e requisitos que variam entre as universidades e seus departamentos, é possível apontar uma sistemática comum. Os candidatos, além da tese, dissertação ou ensaio, deveriam seguir certos números de cursos, participar de seminários e trabalhos de pesquisas, submeter-se a uma série de exames, incluindo-se as provas de língua estrangeira. Os cursos organizavam-se em torno de áreas de concentração e de um conjunto de disciplinas obrigatórias de domínio conexo e eletivas. Os processos de aprendizagem se caracterizavam pela grande flexibilidade atribuindo-se ao candidato larga margem de liberdade na seleção dos cursos embora assistido e orientado por um professor de estudos. Compreendia uma série de cursos, nos quais o aluno é obrigado, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido; a estudo intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa para a construção da dissertação, da tese.

Em 1970, por meio do Decreto nº 67.348, de 6 de outubro de 1970, foi constituído o Programa Intensivo de pós-graduação, nas áreas ligadas ao Desenvolvimento Tecnológico do País - DTP, com o objetivo de incrementar o aperfeiçoamento pós-graduado, mediante cursos e estágios, no país e no exterior, com vistas ao desenvolvimento tecnológico dos setores prioritários. De acordo com o art. 2, o programa visava proporcionar, em seu primeiro aprendizado, “bolsas de manutenção, em regime de dedicação exclusiva, para pós-graduação, no País, a pelo menos dois alunos selecionados dentre os do primeiro terço de cada turma das 200 (duzentas) principais unidades de ensino superior, nas diferentes regiões”. (BRASIL, 1970). Entretanto, o aperfeiçoamento pós-graduado teria que ser realizado em cursos de Mestrado e Doutorado, credenciados pelo Conselho Federal de Educação (CFE).

Em 1974, com o Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação, um órgão organizado interministerial cujas atribuições se voltavam para a elaboração dos Plano Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e proposição de medidas necessárias à execução e constantes atualização da Política Nacional de Pós-

Graduação. A expansão do SNPG foi marcada pelos sucessivos PNPG que permitem a compreensão do processo evolutivo da Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNGP) vigorou no período de 1975-1979 e foi constituído para indicar as diretrizes básicas para a sua superação progressiva e para definição da política de pós-graduação, vinculando-se à política de desenvolvimento social e econômico, ao II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) e ao Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCT). Do ponto de vista estratégico e operacional, o primeiro PNPG apresentou o conjunto de análises e estratégias que serviu como referência para tomar medidas em todos os níveis institucionais de coordenação, planejamento, execução e normalização das atividades de pós-graduação (CAPES, 1975).

Entre os principais destaques dessa política situavam-se: capacitação dos docentes das universidades; integração da pós-graduação ao sistema universitário; valorização das ciências básicas e a necessidade de se evitar disparidades regionais (NOBRE; FREITAS, 2017). Evidenciando o objetivo fundamental do PNPG que é a transformação das universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, coloca-se a pós-graduação como fator determinante para alcançá-lo. Ferreira, Ferenc e Wassem (2018) destacam que naquele momento, a principal meta do I PNPG a ser atingida pelo Ministério da Educação, com o complemento de outros órgãos governamentais mediante incentivos financeiros à pesquisa, era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender, sobretudo, às demandas do ensino superior em crescente expansão.

No II PNPG (1982-1985), o objetivo continua a ser a formação de recursos humanos qualificados para as atividades docentes, de pesquisa e técnicas visando o atendimento dos setores público e privado. Contudo, nas suas diretrizes, a ênfase “recai na qualidade do ensino superior e, mais especificamente, da pós-graduação, sendo necessários, para isso, a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação que já existia embrionariamente desde 1976 com a participação da comunidade científica” (BRASIL, 2005, p. 13). Além disso, esse Plano teve como meta principal o apoio aos programas em sua infraestrutura, de modo a assegurar-lhes estabilidade e autonomia financeira. Pode-se, então, concluir que no II PNPG a questão central era a expansão da capacitação docente, mas com a melhoria da sua qualidade, enfatizando a avaliação, a participação da comunidade científica e o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

Apesar de manter os mesmos objetivos do primeiro, o II PNPG enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, fortalecendo e privilegiando a institucionalização e aperfeiçoamento da avaliação da CAPES, sua sistemática de avaliação por meio de



comissões de consultores ; avaliação por pares praticada pela primeira vez em 1978, mesmo que, existisse embrionariamente desde 1976. (FERREIRA; FERENC; WASSEM, 2018).

O III PNPG (1986-1989), articulado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), o primeiro da Nova República, previa o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, a integração da pós-graduação ao sistema nacional de ciência e tecnologia e a necessidade de procurar soluções para problemas tecnológicos, econômicos e sociais. Os objetivos desse plano foram: “a consolidação e a melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação; a institucionalização da pesquisa nas universidades para assegurar o funcionamento da pós-graduação; a integração da pós-graduação ao setor produtivo” (BRASIL 2004, p. 15). Além das diretrizes e recomendações gerais para a pós-graduação e pesquisa, trouxe medidas específicas para a institucionalização da pesquisa, tais como:

[...] destacar, nos orçamentos das universidades, verbas específicas para a pesquisa e pós-graduação; reestruturar a carreira docente a fim de valorizar a produção científica tanto para o ingresso como para a promoção; planejar e ampliar os quadros universitários; para o ingresso como para a promoção; institucionalizar a atividade sabática e fortalecer o pós-doutorado; além de efetuar a atualização das bibliotecas e das informações científicas e de laboratórios. (BRASIL 2004, p. 15).

A elaboração do III PNPG ocorreu com o intuito de dar continuidade ao II PNPG, focando a atenção para a qualidade dos programas. Neste plano, a pesquisa ganhou relevância na pós-graduação e era entendida como meta para o alcance da autonomia nacional. Desse modo, a meta do III PNPG foi o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, de modo a integrar a pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia, cuja preocupação era a realização da produção científica e tecnológica, vista como impulso para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. (FERREIRA; FERENC; WASSEM, 2018).

A partir de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, ciente da necessidade de construir um novo PNPG, formulou uma pauta de trabalho com vistas a sua realização. Organizou o Seminário Nacional intitulado “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”, que contou com a presença de pró-reitores, representantes da comunidade acadêmica, da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) e representantes de órgãos públicos e agências de fomento. Convidou especialistas internacionais para avaliar a sistemática de avaliação com vistas ao seu aprimoramento; avaliou os programas com elevados níveis de “inserção internacional” e constituiu uma Comissão Coordenadora para definir o IV Plano Nacional de Pós-graduação. Várias redações preliminares do IV PNPG (1996) foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES. Uma dessas versões, considerada a mais completa, que não se constituiu em documento público, apresentava os seguintes assuntos:

“evolução do sistema; grandes desequilíbrios do sistema; pressão da demanda por pós-graduação; fatores estruturais que bloqueiam o desempenho do sistema; a CAPES e sua integração com outros órgãos” (CAPES, 2004, p. 17).

O V PNPG (2005-2010) teve como principal objetivo o crescimento equânime do SNPG, com o propósito de atender às diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país. Esse Plano teve, ainda, como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. Outros objetivos da pós-graduação entre os anos de 2005 e 2010 foram: o fortalecimento das bases científica, tecnológica e de inovação; a formação de docentes para todos os níveis de ensino; a formação de quadros para mercados não acadêmicos. Além desses objetivos, destacou-se a necessidade primordial de se buscar o equilíbrio no desenvolvimento acadêmico em todas as regiões do País. Este plano apresentou uma grande diferença em relação aos planos anteriores, pois atribuiu aos programas *stricto sensu* a responsabilidade pela “capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior, a qualificação dos professores da educação básica, a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas” (CAPES, 2004, p. 49).

Está em vigência o VI PNPG (2011-2020) que tem como finalidade definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para a política de pós-graduação e pesquisa no Brasil. Paralelamente a este Plano, foi elaborado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência entre 2014 e 2024, define compromissos colaborativos entre os entes federativos para o avanço da educação brasileira. O PNE 2014-2024 se estrutura em 20 metas e 254 estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento objetivo de sua execução. As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas. Desse modo, 2 metas do PNE 2014-2024 referem-se à pós-graduação *stricto sensu*.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores. (BRASIL, 2014).

A meta 13 previa elevar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior nas instituições públicas e

privadas, considerando que a qualidade da educação superior está diretamente associada a vários fatores, a exemplo o tripé ensino, pesquisa e extensão, o desempenho dos estudantes, a gestão da instituição. De acordo com dados do INEP (2020), a proporção de mestres e doutores em efetivo exercício na docência da educação superior, preconizada pela Meta 13, já foi atingida. O percentual de mestres ou doutores, que deveria alcançar 75%, em 2024, registrou 81,3%, em 2018; enquanto o percentual de doutores atingiu 44,1%. Entretanto, o Relatório aponta desigualdades de acordo com a localização territorial, as características das instituições e dos próprios docentes. Desse modo, estudos a exemplo Nazareno e Herbetta (2019), Carvalho (2018) demonstram que não se pode considerar apenas o caráter quantitativo da meta, tendo em vista que os percentuais alcançados e os desafios a ela ainda presentes necessitam ser contextualizados e associados a outros fatores para que se possa garantir a expansão com qualidade socialmente mencionada.

Tem-se ainda a meta 14 que visa “elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores” (BRASIL, 2014), dado o Brasil possuir um amplo sistema de pós-graduação *stricto sensu*. Segundo os dados do INEP (2020), na pós-graduação *stricto sensu*, o Relatório confirma que o Brasil já superou a meta de 60 mil títulos anuais de mestrado até 2024 (64,4 mil), traçada pelo PNE. Quanto aos cursos de doutorado, a marca de títulos anuais atingida foi de 22,9 mil, em 2018. Considerando que o objetivo da Meta 14 a ser alcançado é de 25 mil títulos de doutorado por ano, até 2024, depreende-se que a capacidade atual do SNPG precisará ser ampliada, pelo menos no que se refere aos cursos de doutorado. Embora seja possível alcançar a meta conforme indicativos de um crescimento promissor de programas e titulações, dados quantitativos evidenciam que esse crescimento não ocorre de forma homogênea considerando-se a desigualdade na distribuição dos programas pelas regiões brasileiras. De fato, pela primeira vez, um plano nacional de educação contemplou as propostas de diretrizes e políticas do ensino de pós-graduação *stricto sensu*, isso porque o PNPG deveria ser parte integrante do PNE. Apresentando as seguintes prioridades:

- 1) expansão SNPG, com primazia na qualidade, quebra da endogenia e redução de assimetrias; 2) criação de uma nova agenda nacional de pesquisa; 3) aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4) valorização da multi e interdisciplinaridade; 6) apoio à educação básica, especialmente ao ensino médio. Chama a atenção a introdução de conceitos qualitativos como nucleação, solidariedade entre os cursos, interdisciplinaridade, impacto social, expansão da cooperação internacional, combate às assimetrias. (VOGEL; NOIJONS; KOBASHI, 2014, p.3)

O PNPG 2011-2020 dá continuidade aos cinco anteriores e introduz novas e importantes inflexões. Nele, o horizonte temporal é mais vasto do que o do Plano anterior (PNPG 2005-2010). Como decorrência do desenvolvimento do PNPG 2011-2020, por meio da Portaria CAPES Nº 106, de 17 de julho de 2012, foi instituída uma comissão especial para acompanhar a implantação do PNPG e coordenar a elaboração da Agenda Nacional de Pesquisa.

Desse modo, verificamos que os PNPG desempenharam um papel basilar nos rumos da pós-graduação no Brasil. Firmaram uma direção macropolítica para o encaminhamento da pós-graduação, por meio da execução de diagnósticos e de determinação de objetivos e de ações a serem obtidos. As várias ações promovidas a partir das finalidades e orientações dos PNPG possibilitaram a expansão da pós-graduação e o alcance de resultados no âmbito acadêmico e, juntamente com outras medidas correlatas, viabilizaram a constituição de uma estrutura para pós-graduação a partir de ações bem definidas, tais como: i) acoplou-se o ensino à pesquisa, estabelecendo-se um número limitado de disciplinas, articuladas com as linhas de pesquisa dos cursos; ii) criou-se um sistema de orientação de dissertações e de teses; e iii) articulou-se a vida acadêmica nacional com centros relevantes da produção científica internacional.(NEVES; MARTINS, 2016).

Tendo como base os PNPG, podemos destacar cinco pontos no desenvolvimento da pós-graduação no Brasil: primeiro, a capacitação dos professores para atuar nas universidades, a ampliação da atividade científica e um avanço progressivo de sua relevância estratégica no contexto do ensino superior e da Ciência e Tecnologia no país; segundo, a partir da década de 1980, a ênfase foi a avaliação do desempenho e a qualidade do sistema; terceiro, a integração da pesquisa feita na universidade com o setor produtivo, visando o desenvolvimento nacional; quarto, a flexibilização do modelo de pós-graduação, o aperfeiçoamento do sistema de avaliação e a ênfase na internacionalização; e, quinto, o destaque incide sobre o crescimento da pesquisa na universidade e a da vinculação entre ciência, tecnologia e setor produtivo, combate às assimetrias e o impacto das atividades de pós-graduação no setor produtivo e na sociedade.

## **2.2 Distribuição dos Programas de Pós Graduação *Stricto Sensu* nas regiões brasileiras**

Um dos grandes desafios do SNPG é extinguir as assimetrias existentes na Pós-graduação *Stricto Sensu* nas diferentes regiões brasileiras, as quais são citadas em documentos, como os PNPG e os relatórios de avaliação da CAPES. “Pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados

e entre áreas de conhecimento” (BRASIL,2010, p. 145). Entretanto, o SNPG vem combatendo essas assimetrias regionais com ações e políticas de incentivos, como, por exemplo, “o procedimento dos fundos setoriais, que destina um percentual de seus recursos às políticas científicas e de pós-graduação para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste” (BRASIL, 2010, 145).

As ações e políticas de incentivos visam não somente a redução das desigualdades entre áreas de conhecimento, mas também procuram impulsionar a criação, a consolidação ou a ampliação do SNPG em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional. Em consonância com estas ações, o PNPG 2011-2020 recomenda a ampliação da inter(multi)disciplinaridade na pós-graduação; a integração da pós-graduação com a Educação Básica; a formação de recursos humanos para empresas e a formação de recursos humanos vinculados a programas nacionais (BRASIL, 2010).

A ampliação do SNPG, como citado anteriormente, também é prevista no PNE 2014-2024, em especial nas metas 13, 14 que tratam, respectivamente, de:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do seu corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores; elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014, p. 75 e 77).

Apesar dos avanços do SNPG na eliminação das assimetrias regionais, dados apresentados no documento de referência do PNPG 2011-2020 evidenciam que ainda há assimetrias em diferentes níveis e formas: “em termos quantitativos, na distribuição geográfica dos programas pelo país; em termos qualitativos, na distribuição dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da CAPES; em termos de áreas de conhecimento”. (BRASIL, 2010, p. 145).

Dessa forma, verificamos, na Plataforma Sucupira, o quantitativo em termos de distribuição geográfica dos programas e cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil por região. Conforme dados de abril de 2021, na Plataforma Sucupira, Figura 1, a distribuição dos programas e cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil por região, o Brasil possuía 4.638 Programas e 7.061 Cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu*, nas diferentes áreas de conhecimento, consolidados em todas as regiões brasileiras. Na região Sudeste, concentra-se o maior número de programas, perfazendo o total de 1991 e de 3.193 cursos; e, na região Norte, tem-se o menor número de programas um total de 287 e de 386 cursos. É a permanente

e tradicional desigualdade econômica entre Sul e Norte; que se reproduz em diferenças de investimentos e oportunidades formativas em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Figura 1 – Total de programas e de cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil por região - abril 2021



Fonte: CAPES (2021)

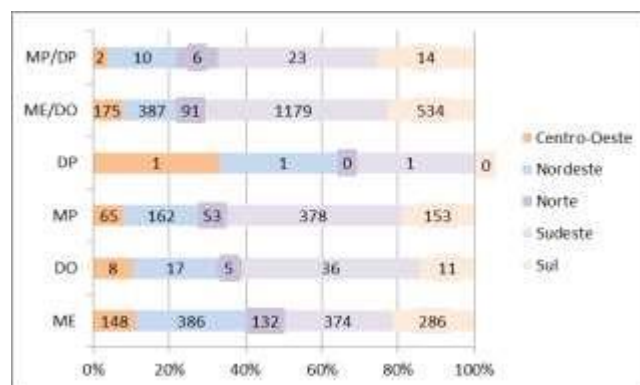
Os números de programas e cursos permitem constatar que ainda existem assimetrias na distribuição de programas e cursos na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Em relação a essa diferença, no V PNPG (2005-2010), cujo principal objetivo foi o crescimento equilibrado do SNPG, com o propósito de atender às diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país, uma conclusão foi que o avanço do SNPG não diminuiu as assimetrias entre as regiões e entre os estados. Para uma redução das assimetrias regionais, alguns desafios precisam ser enfrentados. Entre eles: a “flexibilização do modelo de pós-graduação, a fim de permitir o crescimento do sistema; e atuação em rede, para diminuir os desequilíbrios regionais na oferta e desempenho da pós-graduação e atender às novas áreas de conhecimento” (CAPES, 2004, p. 43). Em relação ao desafio de uma atuação em rede, no V PNPG foi ressaltado que embora os três planos anteriores tenham manifestado preocupações com políticas orientadas para atenuar as diferenças entre as regiões, a realidade mostra que seus executores não conseguiram implementá-las em sua plenitude. O sistema continua concentrado na região Sudeste, que mantém sua hegemonia científica, cultural e econômica em relação às demais. A cada período de atividades e conforme Planos Nacionais de Educação, o SNPG procura corrigir efeitos de uma política de concentração de programas e, para tal, vem incentivando Programas nacionais e internacionais em Rede. Isso pode atenuar os efeitos da concentração extremamente desigual de polos formativos e favorecer a mobilidade interna e externa de pesquisadores,

podendo ainda contribuir para o desenvolvimento das regiões mais afastadas do eixo sul que ainda parece ter maior representação no cenário nacional. Nessa região, estão os programas mais bem avaliados e que, por consequência, tendem a obter mais verbas e apoio de órgãos de fomento, dado possuir quadros profissionais bem qualificados e com repercussão nacional e internacional. Desse modo, persiste a reprodução sistêmica das desigualdades no sistema educacional em todos os seus níveis, em função da manutenção das desigualdades de ordem econômica.

A oferta dos PPG encontra-se centralizada nas regiões Sudeste, Sul e Nordeste. Entretanto, é preciso aprofundar um estudo que possibilite uma melhor análise destas assimetrias, de forma a identificar dados regionais da população brasileira, investimentos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em Ciência, Tecnologia e Inovação (CTI), aplicações dos fundos setoriais, distribuição dos programas de mestrado e doutorado tendo em vista as particularidades de cada região.

Observamos no gráfico 1 que, em abril de 2021 nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, dentre os programas, a predominância era do programa Mestrado/Doutorado (ME/DO) com o total de 175 na Centro-Oeste, 1.179 na Sudeste e 534 na Sul. Já nas regiões Nordeste e Norte, predominavam programas de mestrado (ME), num total de 386 no Nordeste e 132 na região Norte. Referente à existência de Programas de Mestrado Profissional/Doutorado profissional (MP/DP) nas regiões brasileiras, o gráfico 1 aponta que havia 23 na região Sudeste, 14 na Sul e 10 na Nordeste e Programas de Doutorado Profissional (DP) não havia nas regiões Norte e Sul.

**Gráfico 1** – PPG por região no Brasil – abril 2021



Fonte: CAPES (2021)

Os Mestrados Profissionais (MP) não existiam até a trienal de 2010, foram regulamentados pela portaria normativa nº 17/2009. No gráfico 1, observa-se que em abril de 2021 somavam o total de 811 Programas. Para se enquadrar nesta modalidade o Programa precisa atender os seguintes requisitos e condições:

- I - apresentar estrutura curricular objetiva, coerente com as finalidades do curso e consistentemente vinculada à sua especificidade, enfatizando a articulação entre conhecimento atualizado, domínio da metodologia pertinente e aplicação orientada para o campo de atuação profissional;
- II - possibilitar a inclusão, quando justificável, de atividades curriculares estruturadas das áreas das ciências sociais aplicadas correlatas com o curso, tais como legislação, comunicação, administração e gestão, ciência política e ética;
- III - conciliar a proposta ao perfil peculiar dos candidatos ao curso;
- IV - apresentar, de forma equilibrada, corpo docente integrado por doutores, profissionais e técnicos com experiência em pesquisa aplicada ao desenvolvimento e à inovação;
- V - apresentar normas bem definidas de seleção dos docentes que serão responsáveis pela orientação dos alunos;
- VI - comprovar carga horária docente e condições de trabalho compatíveis com as necessidades do curso, admitido o regime de dedicação parcial;
- VII - prever a defesa apropriada na etapa de conclusão do curso, possibilitando ao aluno demonstrar domínio do objeto de estudo com plena capacidade de expressar-se sobre o tema; VIII - prever a exigência de apresentação de trabalho de conclusão final do curso. (BRASIL, 2009).

Assim, a regulamentação dos mestrados profissionais contribuiu para a ampliação do sistema, sem deixar de lado a preocupação com a qualidade. A evolução pode estar relacionada ao objetivo de cada tipo de programa: o do mestrado acadêmico tem como finalidade formar professores/pesquisadores para atuarem em universidades e centros de pesquisas; já o mestrado profissional tem por objetivo primeiro “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho” (BRASIL, 2009). Em relação aos profissionais, muito se tem dito e circulado quanto à sua finalidade, qualidade e exigências. Dentre concepções e crenças, tem-se que os cursos profissionais devem sobretudo preparar para atender às exigências atuais para o ingresso no mercado de trabalho, a partir de um maior nível de escolarização por parte dos trabalhadores. Outro fator que parece justificar a sua existência e procura é de serem menos onerosos para as IES, como é possível conferir em alguns trabalhos, cujos autores reconhecem que:

[...] existe no ambiente da educação pública e privada o estigma dos cursos profissionais serem de mais fácil acesso ou menos onerosos tanto para a IES que os promove, incluindo a hipótese da visão do corpo discente que o julgaria mais próximo da realidade de trabalho nos diferentes ramos em que foram ofertados. (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015, p. 171).

De acordo com análise acima, os mestrados profissionais devem ter um aumento no cenário da pós-graduação *stricto sensu* brasileira no futuro, devido à percepção das IES de os cursos dessa modalidade apresentarem maiores facilidades para sua criação com menos



onerosidade, além da percepção dos profissionais que entendem ser este curso mais adequado às suas necessidades. Também são percebidos tendo um papel importante na complementação e integração entre o conhecimento gerado na universidade e os problemas profissionais, constituindo-se, assim, em oportunidade de maior aproximação entre os trabalhos acadêmicos conduzidos pela universidade, as demandas por soluções tecnológicas e as demandas provenientes do campo social e profissional, marcas de uma cultura pragmática e imediatista.

Quanto à existência de apenas três Programas de Doutorado Profissional, em abril de 2021, uma possível explicação também pode estar relacionada à regulamentação ter ocorrido recentemente, com a publicação da portaria normativa do Ministério da Educação (MEC), nº 389 de 23 de março de 2017, que autorizou o nível de doutorado na modalidade profissional e expôs os seguintes indicadores para acompanhamento e avaliação dos programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* na referida modalidade:

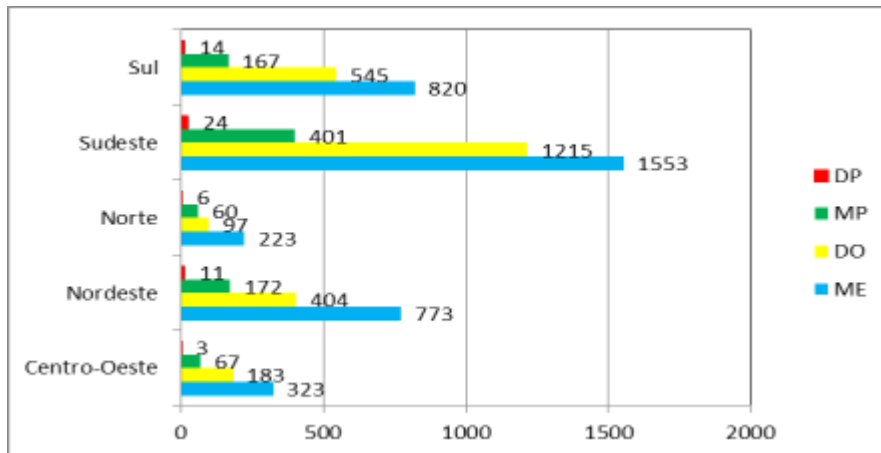
- I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
- II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
- III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados; e
- IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas. (CAPES, 2017b).

Cumpram ainda ressaltar que na modalidade profissional, os cursos de mestrado e doutorado têm como principal finalidade a transferência do conhecimento técnico-científico visando à formação do educando para o mercado de trabalho e o estreitamento dos laços entre as universidades e o setor produtivo; de modo a promover uma qualificação científica e profissional de mestres e doutores numa perspectiva mais afinada com as exigências de uma sociedade em transformação que requer formação com potencial de inovação da prática. (CAPES, 2017b).

O gráfico 2 assinala a distribuição dos cursos de pós-Graduação, nas diferentes regiões brasileiras, em que se observa o mesmo desequilíbrio, expresso nos dados apresentados na Figura 1. Os dados apresentados confirmam a distribuição não ordenada dos cursos de Pós-Graduação, nas diversas regiões do país; confirmando-se assim um processo de concentração

de cursos nas regiões Sudeste e Sul, em contraposição aos cursos das outras três regiões do país.

**Gráfico 2** – Cursos da PPG por região no Brasil – abril 2021



Fonte: CAPES (2021)

Pode-se verificar, portanto, que persistindo a assimetria, a hierarquia e a desigualdade entre regiões, a distribuição equânime de oportunidades para o desenvolvimento na formação de quadros profissionais e de promoção do crescimento das regiões em que se inserem ainda é um dos grandes desafios imposto ao sistema de pós-graduação e ao ensino superior no Brasil. De acordo com Nazareno e Herbetta (2019, p. 111), essas assimetrias podem ser notadas “tanto em relação às regiões político-administrativas brasileiras, quando se observa que as regiões Sudeste e Sul, desde o início, recebem mais incentivos, quanto dentro de uma mesma região, quando se nota que os maiores centros urbanos, ao longo do tempo”, concentram os esforços de promoção da pós-graduação brasileira. Pode-se falar da relação dialética entre pós-graduação, qualificação de quadros profissionais e investimentos econômicos. Estes favorecem aqueles que, por sua vez, são reproduzidos por estes.

Diante dos quantitativos apresentados, é possível constatar que o SNPG vem se consolidando e expandido nas regiões brasileiras. Entretanto, conforme exposto, o grande desafio do SNPG é criar ações e políticas de ampliação que atendam às demandas de programas respondendo à diversidade dos desafios econômicos, sociais, tecnológicos e políticos da atualidade no país, tendo em vista que cada região tem suas fragilidades, potencialidades, e necessidades especiais, no que se refere ao seu desenvolvimento, com diferentes de níveis e estágios em relação aos de outras regiões. Do mesmo modo, as instituições de ensino que compõem as diversas regiões seguem esse nível de desenvolvimento. Nesse sentido, salienta-se a importância da combinação de políticas focalizadas e universalistas, direcionando-se a alocação de mais incentivos e recursos para as

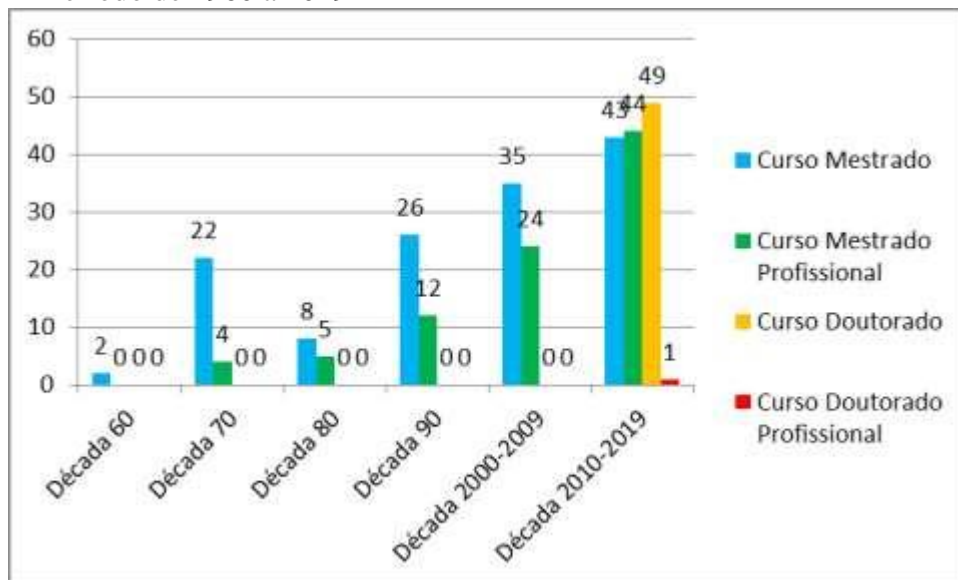
regiões com menor desenvolvimento e menor média de desempenho, objetivando um desenvolvimento econômico, tecnológico e social, o que pressupõe favorecer a diminuição das assimetrias regionais do SNPG.

### 2.3 Distribuição dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil

De acordo com dados da Plataforma Sucupira de abril de 2019, o primeiro Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) no Brasil foi implantado em 1965, com o curso de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Em 1976, o primeiro curso de doutorado foi implantado também na referida instituição e, posteriormente, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E o primeiro Programa de Mestrado Profissional: Gestão e Avaliação da Educação Pública foi implantado no ano de 2010, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Destaca-se assim mais uma vez o pioneirismo da região sul, na antecipação do reconhecimento de necessidades de formação de profissionais com expertise para formar profissionais para uma atuação técnica e científica em acordo com os padrões e rigor demandados pela área.

No gráfico 3, apresentamos a evolução de implantação de cursos da área em Educação no período de 1960 a 2019.

**Gráfico 3** - Cursos da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação implantados no Brasil – Período de 1960 a 2019



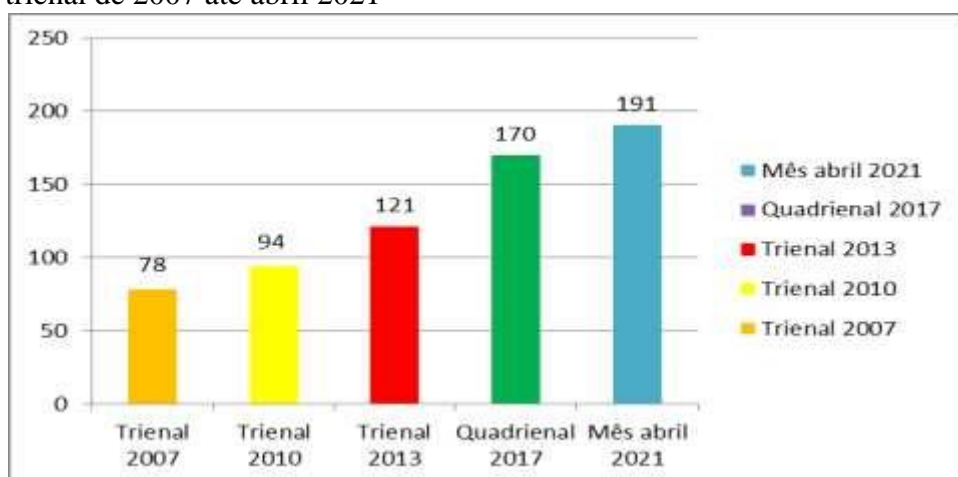
Fonte: CAPES (2019)

No gráfico 3, tem-se que a implantação dos programas na área em Educação ocorreu a partir da década de 1960. Entre 1965 e 1979, foram criados 28 cursos. No período de 1980 a 1989, pode-se verificar uma redução, apenas 13 cursos foram criados. Na década de 1990, reinicia-se a implantação, sendo instituídos 38 cursos e, de 2000 a 2009, a expansão voltou a

se acelerar, atingindo 18 unidades Federativas do Brasil, com a implantação de 59 cursos. No período de 2010 a 2019, a Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação se expandiu pelas 27 unidades Federativas do Brasil, com a implantação de 137 cursos, abrangendo as cinco regiões brasileiras (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Na década de 2010-2019, é que se iniciou a implantação dos cursos de Mestrado Profissional. O aumento na implantação de programas e cursos influencia diretamente a produção científica e tecnológica nacional e as perspectivas do crescimento, pois quanto mais cursos de pós-graduação, maior será a produção de conhecimento e seu efeito no desenvolvimento econômico, social regional e nacional.

De uma maneira geral, consideramos que está havendo uma expansão significativa da quantidade de programas na pós-graduação *stricto sensu* em Educação ao comparar com o quantitativo (Gráficos 4 ) desde a trienal 2007 até abril de 2021.

**Gráfico 4** – Evolução dos Programas da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação desde a trienal de 2007 até abril 2021

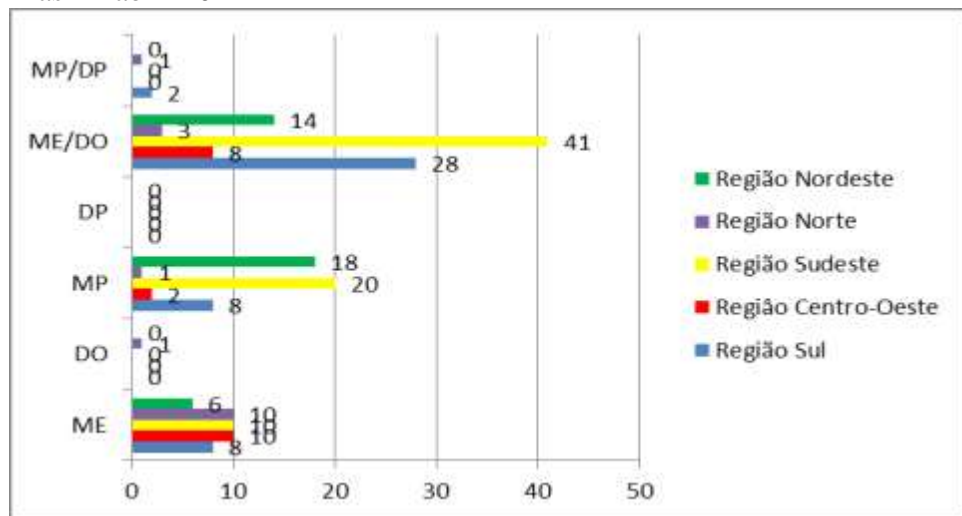


Fonte: CAPES (2017b); CAPES (2021)

No gráfico 4, é possível verificar que houve no período que abrange as trienais 2007, 2010 e 2013, e na quadrienal de 2017 a abril 2021, uma ampliação do número de programas de pós-graduação em educação. Passou de 78 na trienal de 2007, para 94 na trienal de 2010, 121 na trienal de 2013 a 170 na quadrienal de 2017, e 191 em abril de 2021, resultando em uma elevação de 144,87% em relação à trienal de 2007.

Em abril de 2021, o quadro de constituição da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil contava com o total de 191 Programas, sendo: 44 Mestrados (ME), 01 Doutorado (DO), 49 Mestrado Profissional (MP), 94 Mestrado/Doutorado (ME/DO), 03 Mestrado Profissional/Doutorado Profissional (MP/DP), e nenhum programa de Doutorado Profissional (DP). No gráfico 5, observa-se a distribuição dos programas nas regiões brasileiras.

**Gráfico 5** – Distribuição dos Programas da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no Brasil – abril 2021



**Fonte:** CAPES (2021)

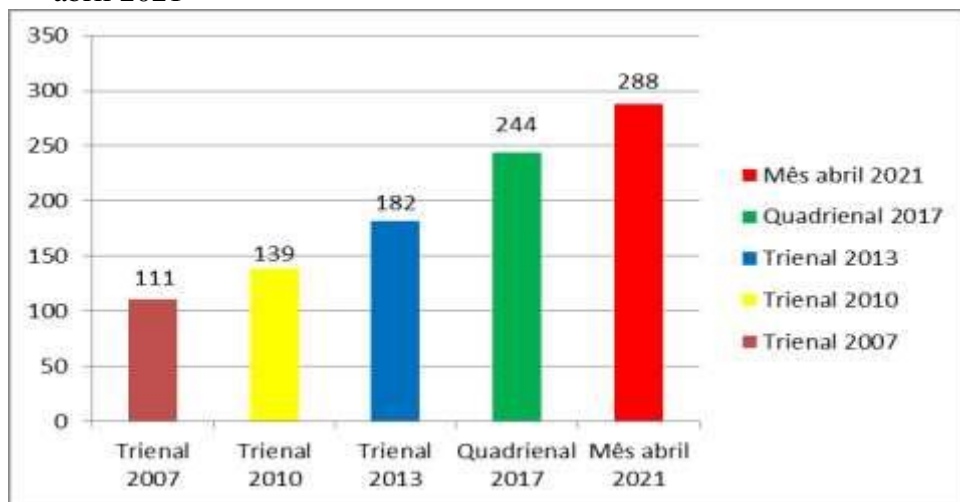
Observamos no gráfico 5 que a distribuição de Programas de Mestrado Acadêmico (ME) tem uma distribuição homogênea em três regiões brasileira sendo elas: Norte, Sudeste e Centro-Oeste; de Mestrado Profissional (MP) predomina nas regiões Nordeste e Sudeste; de Mestrado/Doutorado (ME/DO) a maior concentração é nas regiões Sul e Sudeste; de Mestrado Profissional/Doutorado Profissional (MP/DP) tem apenas um na região Norte e de Doutorado Profissional (DO) não tem em nenhuma das regiões brasileiras. Nota-se também que apesar dos Programas de Mestrado Profissional serem mais recentes, pois foram regulamentados pela portaria MEC Capes 80/1998, e somente com a edição da Portaria Normativa nº 17/2009, foram fixados os critérios de acompanhamento e avaliação necessários para que a CAPES atuasse na recomendação e manutenção, em um total de 49 Programas, sobressaem os Programas de mestrado acadêmico.

Diante dos quantitativos apresentados, podemos observar que, na Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação no Brasil, a modalidade profissional está se fortalecendo. De acordo com Fialho e Hetkowski (2017, p. 19), os mestrados profissionais anunciam algumas perspectivas para fortalecimento da base epistêmica no campo da pesquisa e da formação, “ao contemplar relações entre educação superior e educação básica, mundo acadêmico e setor produtivo, setor público e setor privado, educação e formação de trabalhadores, das mais diversas práticas sociais”. Os cursos profissionais apresentam ser um espaço de grande relevância para aplicação, desenvolvimento, avaliação e inovação no âmbito dos processos formativos e de investigação introduzindo novas perspectivas na pós-graduação da Educação. Entretanto, quanto à importância, não há sentido em promover a separação de mestrado

profissional e mestrado acadêmico, dado que ambos têm um aprofundamento de pensamento crítico sustentado por conhecimento metodológico, embora tenham finalidades diferentes em relação aos acadêmicos. A diferença peculiar entre as duas modalidades de mestrado não é a preparação, capacitação de profissionais, mas a forma, o modo como e quais as demandas do mercado serão contempladas. Se o mercado demandar por conhecimento e habilidades do profissional pesquisador, o Mestrado acadêmico está apto para responder a demanda. Se demandar o desenvolvimento de técnicas, processos ou produtos específicos, a direção é o Mestrado Profissional.

Em relação ao total de cursos, a Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, em abril de 2021, contava com o total de 288 cursos, gráfico 6, sendo 138 Mestrado, 95 Doutorado, 52 Mestrado Profissional e 03 Doutorado Profissional. O gráfico 6 mostra que ocorreu um aumento no número de cursos de 159,45% desde a trienal 2007 até abril de 2021.

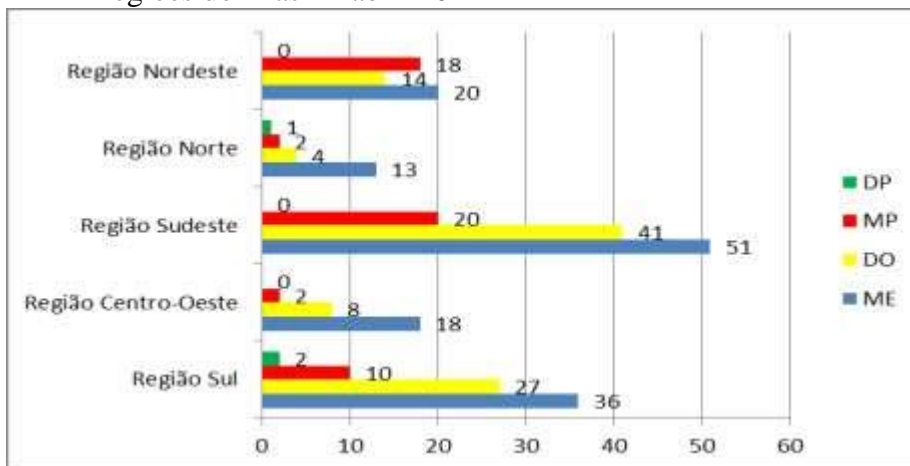
**Gráfico 6** – Evolução dos Cursos da Pós-graduação em Educação desde a trienal 2007 até abril 2021



Fonte: CAPES (2017b); CAPES (2021)

A expansão do SNPG possibilitou a inserção da pós-graduação *stricto sensu* em educação em todas as regiões brasileiras, embora, conforme apontado, as assimetrias regionais ainda sejam uma realidade, como evidenciam os indicadores de regiões menos favorecidas. O gráfico 7 apresenta a distribuição dos cursos da Pós-graduação *stricto sensu* em Educação nas regiões brasileiras em abril 2021.

**Gráfico 7** – Distribuição dos Cursos da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação nas regiões do Brasil – abril 2021



Fonte: CAPES (2021)

Percebemos no gráfico 7 que os cursos de Mestrado (ME) são predominantes em todas as regiões brasileiras; de Doutorado (DO) há uma maior concentração na região Sudeste; de Mestrado profissional (MP) maior representatividade nas regiões Sudeste e Nordeste; e de Doutorado Profissional (DP) nas regiões Norte e Sul. Diante dos quantitativos apresentados na distribuição tanto dos Programas quanto dos Cursos, observamos que na área da educação as assimetrias regionais também se manifestam.

Notamos que nas mesorregiões mais populosas está concentrada a maior parte dos cursos de Pós-graduação em Educação. Dessa forma, a diminuição das assimetrias, da desigualdade e da hierarquia para o SNPG ainda é um dos grandes desafios tendo em vista que os maiores centros urbanos, concentram os esforços de promoção da pós-graduação no país e recebem mais incentivos. Desde o V PNPG, chama-se atenção para a necessidade de criação de políticas públicas de indução efetivas para mudança desse quadro de modo promover "o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, com o propósito de atender com qualidade as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país" (CAPES, 2004, 54). Embora o SNPG tenha consolidado a Pós-graduação em Educação em todas as regiões brasileiras, fora do eixo Sul/Sudeste, é necessário pensar na redefinição de políticas públicas, integrando os governos estadual e federal, para garantir a expansão do SNPG com qualidade, em sintonia com as vocações regionais em todo o território nacional.

A implantação da pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é recente e se desenvolveu em um contexto político no último meio século, tendo sua expansão e importância cada vez mais aceleradas, visando ao que está previsto e proposto como meta nos documentos oficiais desde

que se começa a pensar a pós-graduação no país, há mais de 50 anos. Tendo como base os quantitativos apresentados, entende-se que o SNPG vem se consolidando nos últimos anos e se expande rapidamente na atualidade no sentido do que chamamos de uma interiorização da pós-graduação. Desafios ainda precisam ser vencidos para que o sistema de pós-graduação atinja as metas traçadas. Destacamos aqui dois problemas que ainda não foram resolvidos e obstinadamente aparecem em praticamente todos os documentos e textos, sejam eles oficiais ou produções referentes à pós-graduação *stricto sensu*: as diferenças regionais e a necessidade de melhorar a qualidade da produção científica. No particular da discussão de ambas as questões, articuladas à expansão da pós-graduação no Brasil, temos a ferramenta básica para avaliação da Pós-graduação por meio da qual a CAPES vem conseguindo mobilizar e induzir as IES e os pesquisadores no sentido das mudanças desejadas de forma a diminuir as assimetrias existentes na Pós-graduação *Stricto Sensu* nas diferentes regiões brasileiras.

Concluimos que o SNPG apresenta expressivo avanço, apesar das assimetrias marcadas por desequilíbrios tecnológicos, econômicos, culturais e sociais entre as regiões e estados. Assim, embora o sistema de pós-graduação tenha atingido bons resultados, é preciso sanar esses desequilíbrios para alcançar seu objetivo principal que é: formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado.

#### **2.4 Sistema de avaliação da CAPES**

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação Brasileira, foi implantando pela CAPES em 1976. Desde então, é de sua incumbência definir os critérios que estabelecem o padrão de qualidade exigido para a autorização, reconhecimento e credenciamento dos cursos de mestrado e doutorado do Brasil. O Sistema de Avaliação abrange dois processos conduzidos por comissões de consultores: a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação (APCN). A Avaliação dos Programas de Pós-graduação compreende a realização do acompanhamento anual e da avaliação quadrienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o SNPG. Os resultados desse processo, expressos pela atribuição de uma nota na escala de 1 a 7, fundamentam a deliberação do Conselho Nacional de Educação – CNE e do Ministério da Educação - MEC sobre quais cursos obterão a renovação de reconhecimento, a vigorar na avaliação subsequente. A APCN é parte do rito estabelecido para a admissão de novos programas e cursos ao SNPG. (CAPES, 2019a).



O trabalho da avaliação é coordenado pela Comissão de Avaliação, que possui uma ficha de avaliação de cada curso, contendo quesitos, itens e indicadores. O processo de avaliação ainda conta com discussões por áreas, visando aperfeiçoar a avaliação e com uma comissão de visitas que acompanha o desenvolvimento dos cursos *in loco*. (CAPES, 2019a).

Na pós-graduação da área de Educação, a avaliação dos programas visa fornecer informação sobre o grau de sucesso das políticas por ela implementadas ao longo dos últimos anos. Na medida em que a pós-graduação é, na área, o lócus privilegiado de produção de conhecimento, os resultados da avaliação indicam, ainda que indiretamente, os níveis de consolidação da atividade de pesquisa em Educação. Por meio de um trabalho sistemático, a comissão de avaliação se debruça sobre as informações fornecidas pelos programas de pós-graduação no sentido de avaliar a sua qualidade segundo critérios definidos consensualmente pela comunidade acadêmica e amplamente discutidos com os programas. Para tanto, a comissão de área, é composta por pesquisadores muito experientes e reconhecidos nacionalmente.(CAPES, 2017b).

Podemos verificar que a CAPES até a trienal 2010-2012, quadro 1, utilizava como critério mais relevante de avaliação a produção intelectual, que apresentava um número mínimo de publicações a ser alcançado em um determinado período e em periódicos com Qualis A1, A2, B1 e B2 visando o aumento da produtividade.

**Quadro 1 – Quesitos/Itens Avaliação Produção Intelectual – Trienal 2010-2012**

Avaliação produção intelectual – Trienal 2010-2012		
Quesitos / Itens	Peso	Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens
<b>4 Produção Intelectual</b>	35%	<b>Definições e Comentários sobre o Quesito/Itens</b>
4.1 publicações qualificadas do programa por docentes permanente	50%	Considerar a média ponderada das produções qualificadas em livros, capítulos e periódicos dos docentes permanentes, assim como em trabalhos completos em anais. Valorizar produção não centralizada em veículos da própria Instituição.
4.2 Distribuições de publicações em relação ao corpo docente permanente do programa	30%	Considerar a distribuição da produção pelos docentes, analisando o percentual de docentes que atinge, no triênio, o valor mínimo definido pela área: para mestrado, mínimo de 3 produtos, sendo 2, pelo menos, B2 ou L2; para doutorado, no mínimo 6 produtos, sendo 3, pelo menos B2 ou L2.
4.3 Produção técnica, patentes e outras produções consideradas relevantes	20%	Considerar produção técnica dos docentes, privilegiando serviços técnicos, apresentação de trabalho, curso de curta duração, desenvolvimento de material didático e instrucional, desenvolvimento de aplicativo, editoria, organização de evento, programa de rádio e TV e relatórios de pesquisa.

Fonte: CAPES (2013)

Assim, sobre o trabalho dos docentes que atuam na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, até a trienal 2010-2012, pode-se dizer que era avaliado e valorizado por meio de critérios de produtividade expressos pela quantidade de produções e pela pontuação a elas atribuídas. Critérios estes determinados pela CAPES.

Sobre isso, Wassem (2014) constatou que, em relação à questão da qualidade e quantidade das produções dos professores pesquisadores, na visão dos coordenadores, não há um consenso. Alguns assinalam que elas são inerentes à pesquisa e que nenhum pesquisador ou programa consegue manter seu *status* de excelência com a quantidade de seus trabalhos, se esse não gerasse também qualidade. Outros apontam que a quantidade pode prejudicar a qualidade, uma vez que a exigência de publicações pode induzir o pesquisador à realização de projetos mais curtos, não permitindo inclusive um certo amadurecimento da pesquisa e seus resultados antes da publicação. Outros ressaltam a relação quantidade e qualidade a partir da visão da CAPES e de agências de fomento que entendem qualidade como sinônimo de quantidade, dada pelo número de publicações.

Nesse contexto, na ficha da avaliação quadrienal 2013-2016, dentre as alterações, ocorreu uma relevante alteração no quesito 4, Produção Intelectual, quadro 2. No item 4.1, não foi utilizado o conjunto da produção do Programa, mas apenas o equivalente a oito vezes o número de docentes permanentes médio no quadriênio, em ordem decrescente de pontuação, utilizando-se a mesma escala de pontuação do triênio anterior, compreendendo periódicos, livros, capítulos de livros e verbetes (quando houver um total de publicações que possibilite tal escolha). Dessa forma, para um Programa com média de dez docentes permanentes no quadriênio, consideraram-se os oitenta produtos mais bem pontuados do mesmo.

**Quadro 2 – Quesitos/Itens Avaliação Produção Intelectual – Quadrienal 2013-2016**

<b>Avaliação produção intelectual - Quadrienal 2013-2016</b>		
4.1 Publicações qualificadas do Programa por docente permanente	60%	Média ponderada de até oito produções mais bem qualificadas por docente permanente no quadriênio, compreendendo livros, capítulos, verbetes e periódicos.
4.2 Distribuição de publicações qualificadas em relação ao corpo docente permanente do Programa	30%	Distribuição das produções entre os docentes permanentes
4.3. Produção técnica, inovações e outras produções consideradas relevantes	5%	Número total de produções técnicas
4.4. Produção não centralizada no mesmo veículo	5%	Diversificação dos veículos de publicação do programa, considerados no item 4.1

**Fonte:** CAPES (2017b)

Esta alteração, segundo a Comissão de avaliação do quadriênio 2013-2016, tem como objetivo alterar a indução decorrente da avaliação da pós-graduação. A expectativa não é que

os Programas apenas “passem a produzir mais, mas que passem a produzir melhor e que isso se reflita nas métricas adotadas no processo de avaliação. Dessa forma, espera-se com essa alteração que pontue mais o Programa que produza melhor e não o que produza mais”. (CAPES, 2017b).

Desse modo, visando a melhoria do modelo de avaliação da PG brasileira, a Comissão Especial de Acompanhamento (CEA) do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), criada pelo Ministro de Educação e pelo Presidente da Capes, no ano de 2012 (Portaria nº 106/2012), após a apresentação do relatório 2017 no Conselho Superior da Capes, recebeu a atribuição de realizar um estudo específico relativo ao modelo de avaliação da PG brasileira. Nesse sentido, ainda no final do ano de 2017, a Comissão solicitou às entidades que integram a Comunidade Acadêmica, Científica e Tecnológica do país propostas relativas ao sistema de avaliação da PG brasileira.

Algumas proposições sobre o SNPG e o modelo multidimensional e seus respectivos indicadores foram apresentadas pela CEA do PNPG 2011-2020 em relatório, em 2020, o qual apresentou um estudo expandindo os objetivos do SNPG e cujo ponto de partida foi uma extensa consulta às associações e organismos representativos da ciência, tecnologia e inovação, em particular ao conselho técnico-científico. Isso deu início a uma série de definições sobre a pós-graduação que aspiramos para nosso país, como sociedade e como comunidade científica, deliberando com clareza seu novo foco e objetivo. Sem perder de vista que, no decorrer das últimas décadas, o objetivo da PG brasileira foi, essencialmente, a formação de docentes e pesquisadores qualificados para o próprio sistema acadêmico nacional. Logo, perante os novos cenários, de acordo com o relatório da CEA, o SNPG deve estender a sua atuação na formação de sujeitos qualificados para todos os segmentos da sociedade, com foco no desenvolvimento econômico, social e ambiental. Assim, a proposta é que a partir do ano 2021:

[...] o principal objetivo dos cursos de pós-graduação deve ser formar mestres e doutores capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução. (CAPES, 2020b).

Para alcançar este objetivo, a PG precisa ser constituída em um espaço em que se incita o avanço e a exploração “das fronteiras do conhecimento, sem determinação de barreiras disciplinares, com atenção voltada para a sociedade, promovendo o diálogo entre pares em nível nacional e internacional”. (CAPES, 2020b, p.7). Assim, para o aprimoramento do Modelo de Avaliação da PG brasileira, a proposta da CEA foi um modelo

multidimensional com 5 dimensões: Formação de Pessoal; Pesquisa; Inovação e Transferência de Conhecimento; Impacto na Sociedade; Internacionalização. Nesse modelo, no final do período avaliativo, cada PPG terá um resultado para cada dimensão da avaliação, consentindo em avaliar os respectivos e diferentes desempenhos em cada uma delas e, desse modo, reconhecer a diversidade e a qualidade dos PPG. Também são destacadas, Quadros 3 e 4, nove propostas complementares de mudanças.

No Quadro 3, podemos verificar, conforme as propostas complementares de 1 a 5: nova periodicidade da avaliação, que passou de trienal para quadrienal; os indicadores para todas as dimensões devem ser comuns a todas as áreas; redução substantiva do número de áreas de avaliação, tendo como referência as nove grandes áreas do conhecimento; utilização de uma única categoria de docentes do Programa; o novo modelo de avaliação multidimensional favorece a diversificação das estratégias de fomento.

**Quadro 3 – Propostas complementares 1 a 5 - Comissão Especial - PNPG 2011-2020**

<b>Pontos</b>	<b>Propostas</b>
1- Período Avaliativo	O ciclo de avaliação de quatro anos foi recentemente implantado e o bom resultado sugere a sua manutenção. A comissão considerou que o mesmo período avaliativo deve ser mantido para todos os Programas.
2- Indicadores Únicos	Os indicadores para todas as dimensões devem ser comuns para todas as áreas de avaliação, não sendo permitida a criação de indicadores específicos pelas áreas. No entanto, tais indicadores podem ser decompostos em métricas específicas que reflitam as características de cada área.
3- Áreas de Avaliação	Em função da crescente interdisciplinaridade e da evolução do conhecimento, a atual organização em 49 áreas de avaliação não se ajusta à realidade atual da ciência, cada vez menos segmentada. Assim, sugerimos reduzir substantivamente o número de áreas de avaliação tendo como referência as nove grandes áreas do conhecimento
4- Docentes	Entendemos que a atual classificação de docentes como permanentes ou colaboradores não contribui para qualificação dos PPGs. Em função da ausência de critérios comuns entre as áreas e falta de clareza das atribuições específicas, esta Comissão sugere a utilização de uma única categoria de docentes do Programa.
5- Avaliação e Fomento	O financiamento é componente essencial para qualificação da pós-graduação. O novo modelo de avaliação multidimensional deve ser considerado como item relevante para as estratégias de fomento, mas não o único. Cabe observar que a multidimensionalidade do novo modelo avaliativo favorece a diversificação das estratégias de fomento.

**Fonte:** CAPES (2020b)

No quadro 4, de acordo com as propostas complementares 6 a 9: o plano estratégico institucional de pós-graduação deve ser requisito fundamental, a extinção do Qualis; manter a atual escala de notas de 1 a 7.

**Quadro 4 – Propostas complementares 6 a 9- Comissão Especial - PNPG 2011-2020**

6 - Política Institucional de Pós-Graduação	O plano estratégico institucional de pós-graduação deve ser requisito fundamental no processo avaliativo e se constituir como referência para a autoavaliação dos PPGs. Esse plano institucional deve conter as políticas e estratégias para o desenvolvimento da pós-graduação, devendo ser aprovado nas instâncias colegiadas superiores e publicizados antes do início do próximo período avaliativo, ou seja, até dezembro de 2020. A autoavaliação dos PPGs será um componente importante da avaliação de cada dimensão no modelo multidimensional.
7- Qualis	A comissão entende que o Qualis cumpriu um papel importante para a qualificação da produção da pós-graduação. Dados os novos recursos e funcionalidades nos instrumentos de TI e consolidação de banco de dados surgidos no tempo entre a última avaliação trienal e este momento que se aproxima da segunda avaliação quadrienal e a maturidade alcançada no SNPG temos um novo contexto. Nele, a avaliação da produção, em cada área de avaliação, deve se dar a partir de métricas internacionais estabelecidas e amplamente aceitas na comunidade. Neste sentido, a Comissão propõe a extinção do Qualis a partir do próximo ciclo avaliativo (2021-2024).
8 - Escala de notas	Sugere-se manter a atual escala de notas de 1 a 7, já consolidada na comunidade. É importante destacar que no novo modelo multidimensional cada dimensão da avaliação terá sua própria nota e não existirá uma nota final única. Cada PPG terá como resultado avaliativo 5 notas, uma para cada dimensão (Formação de Pessoal, Pesquisa, Impacto na Sociedade, Internacionalização, Inovação e Transferência de Conhecimento). Deverá ser definido um patamar mínimo para cada dimensão para fins de permanência no sistema. Destacamos que as dimensões Formação de Pessoal e Pesquisa são basilares para admissão e permanência do PPG no SNPG, sendo exigida a nota mínima 3 para ambas.
9- Avaliação de Propostas de Cursos Novos	Com relação à admissão de novos PPGs no SNPG, os princípios gerais do modelo multidimensional devem ser considerados; entretanto, como no modelo atual, o processo deve considerar parâmetros próprios (proposta do Programa, número mínimo de docentes, apoio institucional, alinhamento ao plano estratégico de pós-graduação institucional, etc.) e expressando o resultado como Aprovado (admissão ao SNPG) ou Reprovado

**Fonte:** CAPES (2020b)

Portanto, ao longo dos trabalhos, a CEA realizou diversos estudos e análises, dos quais foram gerados vários relatórios, e atuou no apoio a CAPES, no âmbito da DAV (Diretoria de Avaliação), na implantação de mudanças propostas no PNPG. A CEA ressaltou que todas as recomendações descritas no relatório referem-se exclusivamente ao próximo ciclo avaliativo (Quadriênio 2021-2024) e não devem interferir no ciclo atual avaliativo (Quadriênio 2017-2020).

Em relação à regularidade para a avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, a resolução nº 05, de 11 de dezembro de 2014, mudou de triênio para quadriênio a periodicidade de sua avaliação, conforme descrição:

[...] Art. 1º A Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) passará a ser realizada abrangendo o período avaliativo de quatro anos.

Art. 2º A primeira Avaliação Quadrienal da CAPES será realizada no decorrer do ano de 2017, versando sobre os dados relativos aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, seguindo calendário a ser informado oportunamente (CAPES, 2014).

Para a quadrienal 2017-2020, foram realizadas mudanças na ficha de avaliação, em que a redução na quantidade de quesitos e itens foi a principal modificação apontada, ressaltando aqueles que mais assinalam a qualidade dos programas. Com as modificações, passaram a fazer parte também do processo de julgamento a autoavaliação e o planejamento estratégico da pós-graduação realizado pela instituição. Para realizar a mudança, o número de quesitos foi reduzido de cinco para três. São eles: Programa, Formação e Impacto na Sociedade.

No quesito **Programa**, pretende-se avaliar o funcionamento, estrutura e planejamento do programa de pós-graduação em relação ao seu perfil e seus objetivos. Quanto ao quesito **Formação**, a análise abrangerá aspectos como qualidade das teses, dissertações, produção intelectual de alunos e professores e das atividades de pesquisa, bem como a avaliação do egresso. Já em relação ao **Impacto na Sociedade**, a avaliação vai verificar o caráter inovador da produção intelectual, os efeitos econômicos e sociais do programa, internacionalização e visibilidade. (CAPES, 2019b)

Essa alteração para três quesitos, segundo a diretora de Avaliação da Capes, Sônia Nair Bão, que atuou no período 2018 a 2020, vem ao encontro do aprimoramento necessário assinalado pela comunidade acadêmica na avaliação quadrienal 2013-2016. A diretora ressalta que “neste sentido, a nova ficha de avaliação valoriza mais a missão da pós-graduação, que é formar recursos humanos, e permitirá avaliar o conhecimento que é produzido nesse processo de formação de mestres e doutores, e o seu resultado final” (CAPES, 2019c). Destaca ainda que a avaliação, sendo transparente e efetiva, deixará os resultados mais claros, de forma a permitir a verificação do que na realidade a pós-graduação pode proporcionar para a sociedade referente aos impactos, à relevância, à importância da formação e ao conhecimento produzido e ser empregado pelos diversos setores.

Verificamos a nova ficha de avaliação da área da Educação, que será utilizada na quadrienal 2017-2020 (ANEXO B), na qual constam os quesitos a serem preenchidos pelos coordenadores de programa, sendo: **1- Programa**: nesse quesito é verificada a articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa com pontuação equivalente a 35%; perfil do corpo docente e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa com pontuação equivalente a 35%; planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística com pontuação equivalente a 15%;

os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual com pontuação equivalente a 15%. **2- Formação:** nesse quesito é avaliada a qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa com peso de 20%; a qualidade da produção intelectual de discentes e egressos com peso de 20%; o destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida com peso de 10%, a qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa com peso de 40%, a qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa com peso de 10%. **3- Impacto na sociedade:** nesse quesito é verificado o impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa que corresponde a 35% da pontuação; o impacto econômico, social e cultural do programa corresponde a 30% da pontuação; internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa corresponde a 35% da pontuação. (CAPES, 2019b).

Observamos nos critérios da ficha de avaliação da área da Educação da quadrienal 2017-2020 que atribuição de notas, principalmente as mais altas, em maior parte se referem aos esforços dos docentes pesquisadores, uma vez que é sobre eles que recaem as atividades de pesquisa e da produção intelectual. Assim, identificamos que, apesar das mudanças, a produtividade por parte dos docentes continua sendo cobrada. Nos programas acadêmicos, pode-se ver no item 2.4 que, dentre os quesitos, o maior peso 40% do total do processo se refere à qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.

[...] 2.4.1 média ponderada de até quatro produções, indicadas pelo PPG, por docente permanente no quadriênio, vinculadas à área da Educação, em periódicos científicos, livros, capítulos e verbetes, excluída a duplicidade do produto na forma de coautoria entre docentes do mesmo PPG, considerando: a) o mínimo de dois artigos em periódicos; b) não mais que dois produtos em livros ou capítulos de livro ou verbetes; b.1) sendo que destes, não mais que 1 (um) capítulo de livro ou verbe. c) no máximo 1 (um) desses produtos pode ser publicado em revistas científicas vinculadas ao PPG ou Faculdade de Educação ou equivalente, ou editora universitária vinculada à IES. (CAPES, 2019b. p. 7)

Este item está relacionado à produção intelectual e podemos observar que, quanto à publicação: não serão avaliados os trabalhos em coautoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores; os livros autorais (obras completas) indicados pelos PPG serão avaliados individualmente; aos capítulos de livros e verbetes será atribuída pontuação fixa. E, no item 2.4.2, aponta-se a quantidade de docentes permanentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou Livro L1 ou L2.

Outro ponto referente à produção do corpo docente nos programas acadêmicos está no item 2.5 que se refere à qualidade e envolvimento em relação às atividades de formação no programa, cujo peso é de 10% e inclui: número de docentes permanentes com projetos de pesquisa tendo a participação de discentes; estratégias inovadoras de formação; quantidade de docentes permanentes que consolidam anualmente as ações de pesquisa e orientação de mestrado ou doutorado e, durante o quadriênio, as atividades de docência na pós-graduação; número docentes permanentes que publicam em coautoria com discentes ou egressos; média das atividades de orientação, docência e defesas sob responsabilidade do corpo docente permanente; 2.5.6. quantidade de bolsistas de mestrado que defendem em até 30 meses/total e de doutorado em até 48 meses/total (CAPES, 2019b).

Nos programas profissionais, os critérios para a produção intelectual dos docentes, também dentre os quesitos, correspondem ao maior peso: 40% do total do processo. A diferença é que, além de publicação em periódicos científicos, livros e capítulos, verbetes, acrescenta-se o Produto Técnico-Tecnológico (PTT), a ser classificado conforme a natureza do produto.

Referente aos critérios de avaliação, Viana (2018) identificou que na avaliação pela CAPES interferem na tomada de decisão do programa em suas relações externas e internas, em que os programas, na busca por resultados, dão prioridade e se organizam para acatar os critérios, prejudicando, na maioria das vezes, outras finalidades do programa e atingindo o desempenho de docentes e discentes. Sobre isso, Moura (2018) considera que o problema se centra na hipótese de que, com as reivindicações institucionais relativas aos programas de pós-graduação, além da atividade de ensino, pesquisa e orientação, os professores devem também se orientar por parâmetros de produção científica preestabelecidos. A pesquisadora ressalta ainda que as exigências por atividades e produções impostas aos docentes fazem com que o trabalho passe de uma atividade meio para uma atividade fim, demandando dos professores um enorme dispêndio de energia e, como consequência, ao invés de trabalharem para viver, os professores vivem para trabalhar.

Moura (2018) enfatiza, ainda, que o professor-pesquisador tendo que produzir e publicar para além da necessidade humana e totalmente ligado às exigências da sociedade capitalista, produtivista e privatizada, o seu trabalho pode acabar por se tornar alienado. Essa lógica pode levar à situação em que o professor não se reconhece no trabalho que realiza, pois muitas das atividades não lhe dão prazer e são realizadas não porque vê necessidade, mas sim porque lhe é cobrado para se manter na condição de pesquisador.



No Sistema CAPES de avaliação da pós-graduação, portanto, as notas de cada programa refletem o grau de adequação do trabalho dos professores do programa às exigências de perfil e produção científica emanadas da CAPES. Sueth e Paula (2016, p.5) destacam que:

[...] O professor-pesquisador não tem apenas o compromisso de produzir para a sua permanência na condição de credenciado, mas, também, para a manutenção ou melhoria da classificação do programa do qual é integrante, com vistas nos desdobramentos que essa classificação pode ocasionar ao se considerar os benefícios com relação à concessão de bolsas de estudo discentes, de financiamento de viagens para congressos, encontros e seminários nacionais e internacionais, organização de eventos, dentre outras atividades, todas dependentes do financiamento das agências de fomento e avaliação.

Constatamos, de acordo com exposto acima, que a produtividade de cada docente se apresenta como uma condição para obtenção de uma nota maior para o programa nas avaliações da CAPES ao qual está vinculado, bem como o seu prestígio acadêmico na área. Nesse contexto, as condições em que os professores da pós-graduação *stricto sensu* em Educação realizam suas atividades influenciam os resultados deste trabalho. Segundo Bechi (2017, p. 2015), no século XXI, além de intensificação do trabalho, a educação passou a apresentar transformações difundidas “pelo regime de acumulação flexível: redução dos gastos públicos; consolidação da lógica de mercado; flexibilização da produção e do trabalho; prevalência da lógica produtivista e da competitividade”. Nesse sentido, Freitas e Navarro (2019) afirmam que o processo de avaliação da CAPES, com suas crescentes exigências de produção e de produtividade, tem exacerbado o processo de intensificação do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, propagando o produtivismo acadêmico.

Na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, o trabalho docente, segundo os pesquisadores Ferreira, Ferenc e Wassem (2018); Sguissardi e Silva Júnior (2009); Bianchetti e Machado (2007), passa por significativas transformações, operadas por fatores como a intensificação do trabalho docente, o produtivismo acadêmico e o mal-estar docente.

Sobre as problemáticas intensificação do trabalho docente e produtivismo acadêmico, nos resultados da pesquisa empírica desta tese, a partir das respostas do questionário aplicado e entrevistas com professores que atuam na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação foi possível encontrar indicadores sugerindo que a pressão institucional sobre docentes da PGRTM para ampliar a produtividade é vivenciada por alguns. Outro aspecto observado é que diante da grande demanda de atividades, docentes intensificam suas jornadas de trabalho prejudicando o tempo para dedica-se à pesquisa, à produção do conhecimento até mesmo ao

lazer. O docente com excesso de trabalho não consegue oferecer e obter o seu melhor no desenvolvimento do trabalho docente.

Destarte, na seção seguinte, voltamos nosso olhar para a pós-graduação *stricto sensu* em Educação na região do Triângulo Mineiro

### 3 A PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO: CONTEXTO E COMPOSIÇÃO

Nesta seção, apresentamos um panorama da PGERTM incluindo os objetivos; a estrutura curricular dos cursos; as linhas de pesquisas; a composição do corpo docente e o número de egressos dos programas, de modo a propiciar um panorama geral dos mesmos e suas relações com o contexto em que se inserem, considerando dados coletados no período de agosto de 2019 a fevereiro de 2020 na Plataforma Sucupira.

Em 2019, de acordo com o INEP, o estado de Minas Gerais possuía ao todo 306 Instituições de Ensino Superior – IES, sendo que 21 correspondiam às universidades, 31 aos Centros Universitários, 248 às faculdades e 06 aos Institutos Federais - IF e Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET. (INEP, 2020). Segundo a CAPES, a Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação em Minas Gerais, em fevereiro de 2020 (Quadro 5), era constituída por 20 programas e 27 cursos, distribuídos em 17 IES.

No quadro 5, ainda podemos verificar que o primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu* em educação no estado de MG foi criado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em 1972. Em 1989, o segundo curso na Faculdade de Educação da UFU. Na década de 1990, houve uma melhoria nos índices educacionais, a partir da criação de programas e metas que contribuíram para que o Brasil obtivesse praticamente uma universalização no ensino fundamental e a implantação de políticas públicas repercutiram nas ações educacionais do governo que influenciaram a expansão da pós-graduação em educação, possibilitando a criação dos cursos: doutorado na UFMG, em 1991; e mestrado na UNIUBE, em 1999.

**Quadro 5 - IES no estado de Minas Gerais, programas, cursos, data de início e nota de avaliação da CAPES – fevereiro 2020**

Instituição	Programas	Cursos			Data de início	Nota
		ME	MP	DO		
1. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET)	01 – ME	01	-	-	2005	ME – 3
2. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)	01 – MP	-	01	-	2014	MP – 3
3. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)	01 – ME/DO	01	-	01	ME – 1998 DO – 2012	ME/DO – 4
4. Universidade de Uberaba (UNIUBE)	01– ME/DO 01 MP	01	01	01	ME – 1999 DO – 2015 MP – 2016	ME/DO – 4 MP – 3
5. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	01 ME	01	-	-	ME- 2009	ME – 3
6. Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVAS)	01 ME	01	-	-	ME – 2013	ME – 4
7. Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	01 ME	01	-	-	ME – 2019	A
8. Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL)	01 ME	01	-	-	ME – 2015	ME- 3
9. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	01 ME/DO 01 MP	01	01	01	ME – 1999 DO – 2008 MP – 2010	ME/DO – 4 MP – 4
10. Universidade Federal de Lavras (UFLA)	01 MP	-	01	-	MP -2011	MP – 4
11. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	01 ME/DO 01 MP	01	01	01	ME – 1972 Do – 1991 MP – 2014	ME/DO – 7 MP – 4
12. Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)	01 ME/DO	01		01	ME – 2011 DO – 2019	ME/DO – 4
13. Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ)	01 ME	01			ME – 2008	ME – 3
14. Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	01 ME/DO	01		01	ME – 1989 DO – 2006	ME/DO – 5
15. Universidade Federal de Viçosa (UFV)	01 ME	01			ME – 2009	ME – 3
16. Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	01 ME 01 DO	01 01			ME – 2013 DO - 2020	ME – 4 DO – 4
17. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)	01 MP		01		MP – 2013	MP – 3

**Fonte:** Dados elaborados pela autora, tendo como fonte a Plataforma Sucupira – CAPES (2019a), (2020a)

Observamos que, a partir de 2005, quadro 6, no estado de Minas Gerais, a pós-graduação *stricto em sensu* se expandiu consecutivamente com a criação de programas:

**Quadro 6** - Expansão da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação no estado de Minas Gerais de 2005 a 2020

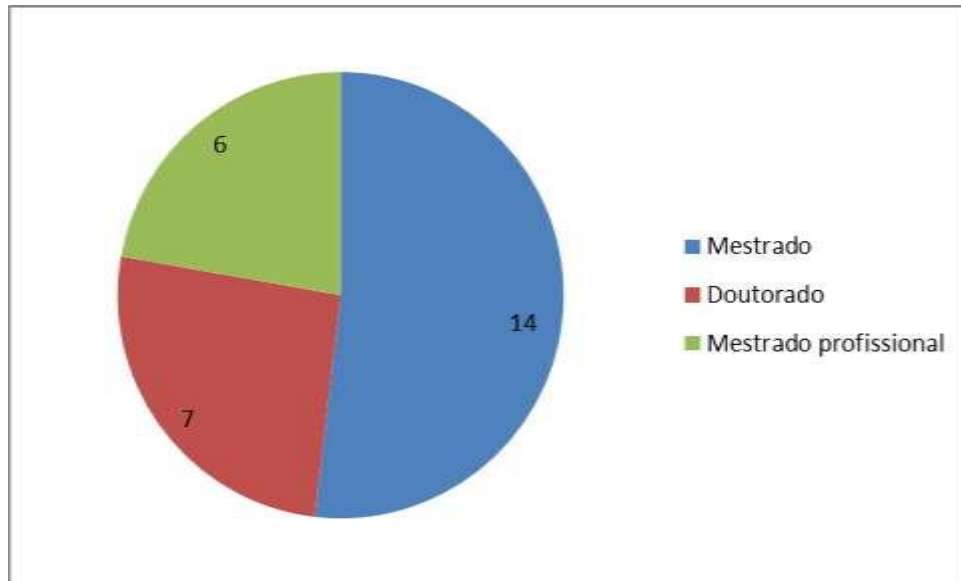
Instituição	Mestrado Acadêmico	Doutorado Acadêmico	Mestrado Profissional	Ano
CEFET-MG	X			2005
UFU		X		2006
UFJF		X		2008
UFSJ	X			2008
UEMG	X			2009
UFV	X			2009
UFJF			X	2010
UFLA			X	2011
UFOP	X			2011
PUC		X		2012
UNIVAS	X			2013
UFTM	X			2013
UFVJM			X	2013
IFTM			X	2014
UFMG			X	2014
UNIFAL	X			2015
UNIUBE		X		2015
UNIUBE			X	2016
UNIMONTES	X			2019
UFOP		X		2019
UFTM		X		2020

**Fonte:** Dados elaborados pela autora, tendo como fonte a Plataforma Sucupira CAPES (2020a)

Conforme o quadro 6, no estado de Minas Gerais, há:

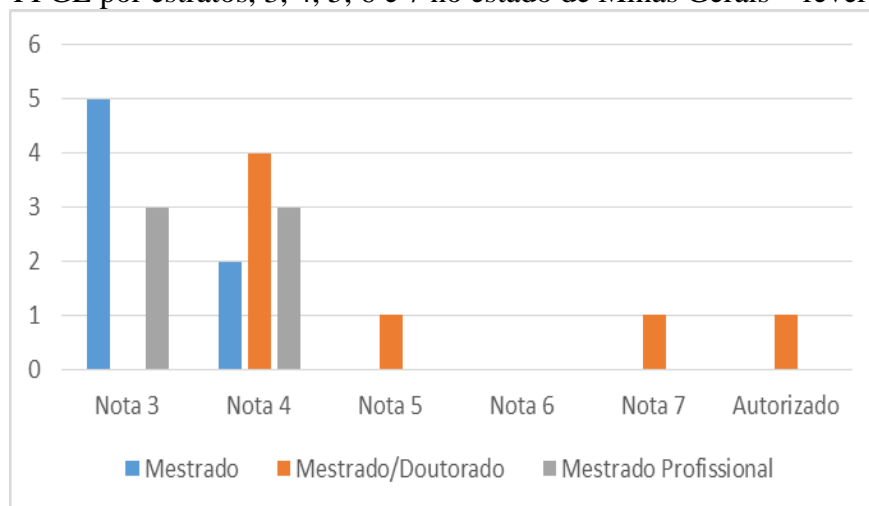
- a) três instituições (UNIUBE, UFJF e UFMG) que ofertam cursos de Mestrado (ME), Doutorado (DO) e Mestrado Profissional (MP);
- b) quatro instituições (PUC/MG, UFOP, UFU, UFTM) com cursos de Mestrado (ME) e Doutorado (DO);
- c) oito instituições (CEFET, UEMG, UNIVAS, UNIMONTES, UNIFAL, UFSJ, UFV) com cursos de Mestrado (ME);
- d) três instituições (UFLA, UFVJM e IFTM) com cursos de Mestrado Profissional (MP).

O número de cursos dos Programas de PPGE no estado de Minas Gerais pode ser observado no gráfico 8, em que os cursos de Mestrado sobressaem com o quantitativo de 14.

**Gráfico 8** - Cursos dos PPGE no estado de Minas Gerais – fevereiro 2020

Fonte: CAPES (2020a)

O número de PPGE no estado de Minas Gerais em cada um dos estratos de notas 3, 4, 5, 6 e 7 pode ser observado no gráfico 9. O estado de MG não possui nenhum programa no estrato 6; no estrato 3, são 5 programas de Mestrado e 3 Mestrados Profissionais; no estrato 4 são: 2 Mestrados, 4 Mestrado/Doutorado, 3 Mestrados Profissionais; no estrato 5 e 7 cada um possui 1 programa de Mestrado/Doutorado; em fase de aprovação, tem-se 1 Programa de Mestrado.

**Gráfico 9** - PPGE por estratos, 3, 4, 5, 6 e 7 no estado de Minas Gerais – fevereiro 2020

Fonte: CAPES (2020a)

Indiscutivelmente, a pós-graduação em educação não só no estado de Minas Gerais, mas em todo país, passou por amplos processos de mudança nas últimas décadas, em que as políticas públicas firmemente remeteram à necessidade de expansão do SNPG, o que de fato

tem ocorrido, mesmo que a intensidade seja variável entre as regiões do país. Dessa forma, a expansão alcançada pode ser percebida diante dos dados apresentados na seção anterior e na presente.

Dentre as IES localizadas no estado de MG que possuem PPGE, quatro (Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), Quadro 7, estão localizadas na mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, nosso campo de estudo, formada por 66 municípios distribuídos entre as microrregiões de Ituiutaba, Uberlândia, Patrocínio, Patos de Minas, Frutal, Uberaba e Araxá. Ressaltamos que os PPGERTM se concentram nas cidades: Uberaba e Uberlândia. De acordo com IBGE, em 2017, foram extinguidas as mesorregiões e microrregiões, criando um novo quadro regional brasileiro, com novas divisões geográficas. Assim, a mesorregião do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba passou a ser denominada, regiões geográficas intermediárias e imediatas. Em que a região geográfica intermediária Uberaba é composta pela região imediata incluindo as cidades: Uberaba, Araxá, Frutal e Iturama; a região geográfica intermediária Uberlândia é constituída pela região imediata abrangendo as cidades: Uberlândia, Ituiutaba e Monte Carmelo; e a região geográfica intermediária Patos de Minas, formada pela região imediata, contendo as cidades: Patos de Minas, Unaí, Patrocínio (IBGE, 2017).

**Quadro 7 – IES/PPGE na região do Triângulo Mineiro - fevereiro 2020**

<b>Programas</b>	<b>Instituições</b>
UNIUBE – Uberaba	Programa de Pós-graduação em Educação
UNIUBE - Uberlândia	Programa de Mestrado Profissional em Educação - graduação em Formação Docente para Educação Básica
IFTM	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica
IFTM	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional
UFTM	Programa de Pós-graduação em Educação
UFU	Programa de Pós-graduação em Educação

**Fonte:** UFU (2008); UFTM (2016); UNIUBE (2016); IFTM (2016), (2018)

Uma vez indicada a distribuição dos Programas e Cursos no estado de Minas Gerais e na região do Triângulo Mineiro, na subseção a seguir, apresentamos a PGERTM, seu histórico e contextualização, de modo que possamos distinguir suas características, composição e entender sua história, condições e especificidades em relação ao trabalho docente e seus resultados.

### 3.1 Contextualização e Histórico da PGERTM

A Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da região do Triângulo Mineiro teve início com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)<sup>5</sup>, com o curso de mestrado acadêmico criado em 1988; tendo iniciado suas atividades regulares em março de 1989. Após 10 anos, em 1999, foi criado o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE)<sup>6</sup>, com o curso de mestrado acadêmico, o qual foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2004. Em 2005, o curso de doutorado acadêmico na UFU, foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFU, autorizado e recomendado pela Capes. A primeira turma do curso de doutorado em Educação na UFU iniciou suas atividades em março de 2006. (UFU, 2019).

Em 2013, foi autorizado pela Capes o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)<sup>7</sup>, com o curso de mestrado acadêmico (UFTM, 2019) e, em 2014, o Programa em Pós-graduação em Educação Tecnológica (PPGET) com o curso de mestrado profissional, e, em 2018, o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT), curso mestrado

<sup>5</sup>A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi criada na década de 1950 e federalizada através da Lei nº 6.532, de 24 de maio de 1978. É uma instituição pública de ensino superior aberta a todas as manifestações políticas, ideológicas e religiosas e as diferentes correntes de pensamento. Localizada na cidade de Uberlândia, no Triângulo Mineiro, a UFU tem como missão formar profissionais qualificados, produzir conhecimento e disseminar a ciência, a tecnologia, a informação, a cultura e a arte na sociedade por intermédio do ensino público e gratuito da pesquisa e da extensão, visando a melhoria da qualidade de vida, a difusão de valores éticos e democráticos, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. Tem autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Sua organização e funcionamento são orientados por legislação federal, por seu Estatuto, Regimento Geral e por normas internas. (UFU, 2019).

<sup>6</sup>A Universidade de Uberaba, Instituição sem fins lucrativos, é mantida pela Sociedade Educacional Uberabense, remonta ao ano de 1940, quando Mário Palmério funda o Lyceu do Triângulo Mineiro, com sede, inicialmente, na Rua Manoel Borges. Em 1947, o governo federal autorizou a abertura da Faculdade de Odontologia do Triângulo Mineiro. Em menos de dez anos, outras duas escolas entraram em funcionamento: a Faculdade de Direito do Triângulo Mineiro, em 1951, e a escola de Engenharia do Triângulo Mineiro, em 1956. Uberaba, então, passa a se projetar também em razão de sua importante estrutura, voltada para o ensino superior, privilégio de poucas cidades mineiras, no início dos anos 50. Por isso, em 1976, começou a funcionar o *Campus* Aeroporto, instalado na Avenida Nenê Sabino. Em 1997, a Universidade passou a ofertar o programa de pós-graduação, o Mestrado em Ciências de Valores Humanos e o Mestrado em Educação e especializações em diversas áreas. (UNIUBE, 2019).

<sup>7</sup> Anteriormente denominada Faculdade de Medicina do Triângulo Mineiro – FMTM, transformada no ano de 2005 em Universidade Federal do Triângulo Mineiro, a UFTM é uma Instituição Federal de Ensino Superior constituída sob a forma de Autarquia, vinculada ao Ministério da Educação. Com sede na cidade de Uberaba-MG e um *campus* no município de Iturama-MG, a UFTM oferta cursos de diversas áreas do conhecimento, atualmente contando com um alunado de, aproximadamente, 7.000 (sete mil) estudantes, nos cursos de graduação, pós-graduação e da educação profissionalizante. A Universidade tem forte atuação na área da assistência à saúde com seu Hospital de Clínicas em Uberaba de renome e qualidade nacionalmente comprovados. Também conta com o Complexo Cultural e Científico de Peirópolis, onde situa-se o Museu dos Dinossauros e sítios de escavações paleontológicas que impulsionam a pesquisa nessa área. Em pleno processo de desenvolvimento, a UFTM busca formar pessoas que contribuirão para o desenvolvimento da ciência e a transformação da sociedade. (UFTM, 2019).



profissional, ambos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM)<sup>8</sup>, representando importante salto de qualidade no desenvolvimento Educacional local e regional, voltado para a formação profissional. Destaca-se que o objetivo principal do programa mestrado profissional é formar profissionais qualificados em Educação Tecnológica com fins concisos de transferir os conhecimentos adquiridos para a sociedade, de forma a atender demandas específicas de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local (IFTM, 2019).

Em 2015, foi autorizado o curso de doutorado acadêmico em Educação na UNIUBE, na cidade de Uberaba, e, em 2016, também na UNIUBE o Programa em Educação Profissional, curso mestrado profissional, na cidade de Uberlândia. O Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão da UNIUBE, professor André Luís Teixeira Fernandes, destacou em entrevista concedida na época, que o Curso de

Doutorado em Educação é o primeiro da cidade, um motivo a mais para a comemoração deste importante passo dado pela UNIUBE, já que Uberaba é um polo educacional onde concentram-se um grande número de profissionais da educação. Esses profissionais tinham que buscar fora daqui uma formação em nível de doutorado. Agora vamos disponibilizar aqui, facilitando o acesso de quem deseja complementar a formação. (UNIUBE, 2015, p.1)

Ainda, segundo o Pró-reitor professor André Luís Fernandes, em 2015, a possibilidade da oferta do doutorado pela UNIUBE ocorreu devido à consolidação do Programa de Mestrado em Educação com 16 anos e havia formado 170 mestres. Já o Mestrado Profissional em Educação é o segundo Mestrado em Educação, recomendado pela CAPES, na região do Triângulo Mineiro e o terceiro no estado de Minas Gerais. Em 2020, foi autorizado o curso de doutorado acadêmico na UFTM.

No Quadro 8, observamos que as atividades da PGERTM iniciaram com o Programa de Mestrado/Doutorado acadêmico da UFU, em 1989, ofertando o curso de Mestrado e, somente em 2006, iniciou as atividades do curso de Doutorado aprovado pela Capes. A mesma situação ocorreu com o Programa de Mestrado/Doutorado acadêmico da UNIUBE que

---

<sup>8</sup> O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), em consonância com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi criado mediante integração dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas e Agrotécnicas e define-se como uma “instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi” (BRASIL, 2008). Possui natureza autárquica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Assim como os demais Institutos Federais de Educação Tecnológica, disponibiliza a oferta da educação nos diversos níveis de ensino e modalidade de cursos, permitindo o ingresso do estudante desde o ensino médio até o nível superior e de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). (IFTM, 2019).

iniciou suas atividades em 2004 com o curso de Mestrado e, em 2015, foi aprovado pela Capes o curso de Doutorado.

**Quadro 8**– Início das atividades dos Cursos da PGERTM

<b>Programa</b>	<b>Ano</b>
Mestrado em Educação UFU	1989
Mestrado em Educação UNIUBE	2004
Doutorado em Educação UFU	2006
Mestrado em Educação UFTM	2013
Mestrado Profissional Educação Tecnológica IFTM	2014
Mestrado profissional Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional IFTM	2018
Mestrado Profissional UNIUBE	2016
Doutorado em Educação UNIUBE	2016
Doutorado em Educação UFTM	2021

**Fonte:** CAPES (2020a)

Em 2021, no mês de março, a PGERTM completou 32 anos de atividades regulares voltadas para a formação e o exercício da pesquisa científica em nível de ensino superior, de forma a favorecer a difusão de novos modos de pensar e promover a Educação em tempos de transformações sociais, políticas econômicas.

### *3.1.1 Objetivos da PGERTM*

Tendo como base os respectivos regulamentos dos PPGERTM (UFU, 2008; UFTM, 2016, 2021; UNIUBE, 2016; IFTM, 2016, 2018), apontamos que o objetivo geral dos Programas é desenvolver estudos e pesquisas na área de educação, assim como formar profissionais capacitados para este fim, no contexto sociopolítico da região e do Brasil, em estreita relação com outras instituições educacionais e áreas de conhecimento. Apresentam os seguintes objetivos específicos:

- a) Formar educadores, pesquisadores e outros profissionais capazes de atuar em diversos níveis e modalidades da Educação; b) Conferir o grau de mestre e/ou doutor em Educação; c) Promover o debate e a reflexão sobre os processos educacionais, seus fundamentos e práticas, bem como sobre o desenvolvimento profissional docente; d) Formar docentes e pesquisadores para atividades de pesquisa, docência, gestão e assessoria técnica e pedagógica; e) Contribuir para a produção e a difusão do conhecimento no campo da educação na região e no Brasil; f) Desenvolver e difundir estudos e investigações nas linhas de pesquisa do Programa, considerando as demandas regionais e nacionais da área da educação; g) Formar profissionais para atender demandas sociais, organizacionais, profissionais e do trabalho, com vistas ao desenvolvimento nacional, regional e local; h) Promover articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas, geração e aplicação de processos de inovação; i) Incentivar a pesquisa científica e tecnológica, a docência e a formação acadêmica. (UFU, 2008; UFTM, 2016; UNIUBE, 2016; IFTM, 2016, 2018).

Observamos que a finalidade da PGERTM fica clara no objetivo geral e nos específicos que ressaltam a contribuição dos Programas com a produção de conhecimento científico na área de Educação, formação de profissionais qualificados para atuar como pesquisadores, gestores nos diferentes níveis de ensino.

### 3.1.2 Estrutura curricular dos cursos da PGERTM

A estrutura curricular dos cursos da PGERTM, descritas nos quadros 9 a 17, é organizada em torno de áreas de concentração e linhas de pesquisas, que abrigam disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas/optativas, atividades complementares, atividades programadas, seminários de pesquisa, de tese e temáticos, atividades de orientação, produção bibliográfica, exame de qualificação e defesa da dissertação/tese.

O curso do PPGET<sup>9</sup> do IFTM tem organização curricular (Quadro 9) que compreende 48 (quarenta e oito) créditos, equivalentes a 720 (setecentas e vinte) horas-aula.

**Quadro 9** – Organização curricular do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica - PPGET do IFTM – ano 2019

Disciplinas	Hora/Aula	Créditos
Disciplinas obrigatórias- Comuns a todos alunos	240	16
Disciplinas específicas – Comuns aos alunos de cada linha de pesquisa	60	04
Disciplinas optativas	60	04
Atividades Programadas	60	04
Seminário de Pesquisa	60	04
Orientação do Trabalho de Conclusão de Curso	120	08
Elaboração e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso	60	04
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>48</b>

Fonte: IFTM (2019a)

O curso do ProfEPT<sup>10</sup> do IFTM tem organização curricular, indicada no quadro 10, a qual prevê 480 (quatrocentas e oitenta) horas de atividades didáticas, correspondentes a 32 (trinta e dois) créditos.

<sup>9</sup> O Mestrado profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro tem como objetivos principais a formação de profissionais qualificados em Educação Tecnológica com propósitos concisos de transferir conhecimentos para a sociedade, atender demandas específicas de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local, além do exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos com vistas a atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais, expandir as atividades de educação de nível *Stricto Sensu* considerando que a modalidade do curso ofertado propiciará novas intervenções por meio da difusão da ciência, da tecnologia e inovação no âmbito da Educação Profissional. (Ofertado na modalidade presencial).

<sup>10</sup> O Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (PROFEPT) tem como objetivo proporcionar formação em educação profissional e tecnológica aos profissionais da Rede Federal de Educação profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), visando tanto a produção de conhecimento como o desenvolvimento de produtos, por meio da realização de pesquisas que integrem os saberes inerentes ao mundo do trabalho e ao conhecimento sistematizado (Ofertado em Rede Nacional).

**Quadro 10** – Organização curricular do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT – IFTM – ano 2019

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas Obrigatórias	270	18
II- Disciplinas Eletivas	90	6
III- Disciplinas Estágio/Orientação de Pesquisa	120	8
<b>Total</b>	<b>480</b>	<b>32</b>

Fonte: IFTM (2019b)

A estrutura curricular do Curso de Mestrado em Educação do PPGE da UFTM corresponde a 450 (quatrocentas e cinquenta) horas, em um total de 30 (trinta) créditos distribuídos, conforme apontado no quadro 11. Observa-se que cada unidade de crédito corresponde a 15 (quinze) horas-aula.

**Quadro 11** – Organização curricular do Mestrado em Educação – UFTM – ano 2021

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	120	08
II - Disciplinas optativas	120	08
III - Seminários de pesquisa	60	04
IV - Atividades de orientação	60	04
V - Atividades complementares	45	03
VI - Defesa da dissertação	15	01
VII – Estágio de docência	30	02
<b>Total</b>	<b>450</b>	<b>30</b>

Fonte: UFTM (2021)

A estrutura curricular do Curso de Doutorado em Educação do PPGE da UFTM corresponde a 720 (setecentos e vinte) horas, em um total de 48 (quarenta e oito) créditos distribuídos, conforme apontado no quadro 12. Observa-se que cada unidade de crédito corresponde a 15 (quinze) horas-aula.

**Quadro 12** – Organização curricular do Doutorado em Educação – UFTM – ano 2021

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	120	08
II - Disciplinas obrigatórias por linha de pesquisa	120	08
III - Seminários avançados de pesquisa	60	04
IV - Disciplinas optativas	180	12
V - Produção e divulgação científica	90	06
VI - Elaboração de tese	120	08
VII - Estágio docente	30	02
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>48</b>

Fonte: UFTM (2021)

A composição curricular do Curso de Mestrado em Educação do PPGE da UFU, segundo o que se pode ver no Quadro 13, corresponde a 540 (quinhentas e quarenta) horas, com um total de 36 (trinta e seis) créditos.

**Quadro 13** – Organização curricular Mestrado em Educação - UFU – ano 2019

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	120	08
II - Disciplinas eletivas	120	08
III - Atividades programadas	60	04
IV - Atividades de orientação	120	08
V - Exame de Qualificação	60	04
VI - Defesa da Dissertação	60	04
<b>Total</b>	<b>540</b>	<b>36</b>

Fonte: UFU (2008)

A composição curricular do Curso de Doutorado em Educação do PPGE da UFU, distribuída em organização indicada no Quadro 14, corresponde a 900 (novecentas) horas e um total de 60 (sessenta) créditos.

**Quadro 14** – Organização curricular do Doutorado em Educação- UFU – ano 2019

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	180	12
II - Disciplinas eletivas	300	20
III - Atividades programadas	150	10
IV - Atividades de orientação	120	08
V - Exame de Qualificação	75	05
VI - Defesa de Tese	75	05
<b>Total</b>	<b>900</b>	<b>60</b>

Fonte: UFU (2008)

Já a organização curricular do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do PPGE da UNIUBE, distribuída segundo Quadro 15, exige cumprimento de 420 (quatrocentas e vinte) horas, em um total de 30 (trinta) créditos.

**Quadro 15** – Organização curricular do Mestrado em Educação – UNIUBE – ano 2019

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	120	08
II- Três Disciplinas eletivas	60	06
III- Atividades complementares	60	04
IV- Seminário de pesquisa	15	01
V- Orientação	60	04
VI - Exame de Qualificação	45	03
VII - Defesa da Dissertação	60	04
<b>Total</b>	<b>420</b>	<b>30</b>

Fonte: UNIUBE (2016)

A organização curricular do Curso de Doutorado em Educação do PPGE da Uniube exige cumprimento de 900 (novecentas) horas, e um total de 60 (sessenta) créditos, distribuídos segundo Quadro 16. Observa-se que cada unidade de crédito corresponde a 15 (quinze) horas-aula, igual aos cursos da UFTM e da UFU.

**Quadro 16**– Organização curricular do Doutorado em Educação- UNIUBE – ano 2019

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	120	08
II - Dois seminários de tese	90	06
III - Dois seminários temáticos	120	08
IV -Três disciplinas eletivas	90	06
V - Produção bibliográfica	60	04
VI – Orientação	240	16
VII - Exame de Qualificação	30	02
VIII - Defesa de tese	150	10
<b>Total</b>	<b>900</b>	<b>60</b>

**Fonte:** UNIUBE (2016)

O Programa de Mestrado Profissional em Educação (PMPE): Formação Docente para a Educação Básica da UNIUBE possui uma organização curricular, distribuída no Quadro 17, que exige cumprimento de 420 (quatrocentas e vinte) horas e um total de 28 (vinte e oito) créditos.

**Quadro 17** - Organização curricular do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente para a Educação Básica – UNIUBE – ano 2019

<b>Disciplinas</b>	<b>Hora/Aula</b>	<b>Créditos</b>
I - Disciplinas obrigatórias	90	06
II – Um seminário obrigatório	30	02
III – Três disciplinas eletivas	135	09
IV - Atividades complementares	30	02
V- Orientação de Dissertação, Produto ou Projeto de Intervenção	45	03
VI - Exame de Qualificação	30	02
VII - Elaboração e defesa da dissertação, do produto ou do projeto de intervenção	60	04
Total	420	28

**Fonte:** UNIUBE (2016)

Observamos que há uma semelhança na estrutura curricular e da distribuição de créditos nos referidos programas: cada unidade de crédito corresponde a 15 (quinze) horas-aula; as disciplinas possuem caráter semestral e são classificadas em obrigatórias e eletivas.

As disciplinas obrigatórias são as que contribuem para a formação fundamental na área da Educação; as eletivas são aquelas consideradas necessárias ao aprofundamento das questões teórico-metodológicas relativas às linhas de pesquisa; as atividades programadas são as definidas pela Linha de Pesquisa para os alunos ingressos e matriculados na respectiva Linha e envolvem estudos, seminários, oficinas, acompanhamento da pesquisa e outras, de acordo com as resoluções do colegiado; as atividades complementares compreendem o conjunto da produção científica e da participação em eventos científicos da área. As disciplinas e as atividades das estruturas curriculares dos PPGERTM são estabelecidas em consonância com estudos já constituídos no campo educacional, voltados para a produção do

conhecimento, baseados nas pesquisas e na literatura especializada da área da Educação. Podemos definir disciplina como sendo o:

[...] conjuntos de saberes, bem como métodos e dispositivos de pensamento comuns, capazes de produzir e reproduzir esses saberes. A partir dessa definição, os saberes são divididos e, muitas vezes hierarquizados, em função dos diferentes objetos de pesquisa, dos métodos utilizados e das questões investigadas. (CAPES, 2013)

Essa definição simples sempre foi insuficiente para definir uma área como a Educação. Tendo em vista que é um campo do saber, no qual diferentes objetos de pesquisa são articulados, diferentes metodologias são traduzidas e criadas, fronteiras de disciplinas clássicas são ultrapassadas e problemáticas próprias são constituídas na formação do discurso pedagógico. Na sociedade contemporânea, a concepção de que algum campo de conhecimento possa se instituir como disciplina isolada parece obsoleta, na medida em que os problemas de averiguação estão cada vez mais complexos e multifacetados e as fronteiras entre os saberes, mais difusas. A Educação não é diferente de qualquer outro campo nesse particular, sendo seu caráter interdisciplinar definido pela transversalidade do conhecimento contemporâneo. (CAPES, 2013).

### 3.1.3 Linhas de pesquisas dos Cursos da PGERTM

Fensterseifer (2003, p.172) aponta que a “implementação da estrutura curricular nos programas de pós-graduação se dá por meio de disciplinas, seminários e atividades afins. As unidades básicas de ação são, portanto, disciplinas (e atividades equivalentes) e projetos de pesquisa”. A organização de modo geral ocorre por linhas de pesquisa. Isso não apresenta um fator negativo, desde que o entendimento das linhas seja ampliado e não refira a um modelo que deva ser seguido, mas um fator importante que pode ser diferentemente preenchido pelos programas em função de suas histórias. O autor ao definir as linhas de pesquisa, ressalta que esse conceito precisa ser flexível de modo a abrigar as particularidades de cada área de conhecimento.

Fischer (2006, p.194) afirma que as “linhas de pesquisa definem-se por temáticas integradoras que têm uma dimensão substantiva (epistemológica, de conteúdo) e outra processual, traduzindo-se em programa, projetos e atividades, métodos, técnicas e instrumentos”. Nesse sentido, as linhas podem ser compreendidas como uma expressão que os programas utilizam para pensar, dialogar o próprio campo da educação, num aprendizado que envolve interdisciplinaridade e flexibilidade. (MACEDO; SOUSA, 2010).

Referente às linhas de pesquisas, importa destacar a necessidade de qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa, de modo a ocorrer a adequação da temática entre as teses e dissertações e as linhas e projetos de pesquisa. (CAPES, 2020a)

As linhas de pesquisa agregam os projetos aos seus respectivos proponentes (docentes e discentes) e impulsionam a aquisição de conhecimentos dos assuntos que estão sendo investigados. Igualmente, como as disciplinas nos PPGERTM, Quadro 18, as linhas de pesquisa também sustentam as atividades de ensino nos cursos, uma vez que proporcionam o aprofundamento de conhecimentos das áreas e estimulam o interesse do aluno pela pesquisa científica.

**Quadro 18** – Linhas de pesquisa dos Cursos da PGERTM – ano 2019

<b>Cursos</b>	<b>Linhas de Pesquisa</b>
Curso Mestrado Profissional em Educação Tecnológica – (PPGEPT) IFTM	Linha 1 - Educação, Trabalho, Ciência e Tecnologia – Processos Formativos e Práticas Educativas em Educação Tecnológica; Linha II - Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), inovação tecnológica e mudanças educacionais; Linha III - Gestão das organizações e políticas para a Educação Tecnológica e Profissional.
Curso Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT) – IFTM	Linha 1 – Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Linha 2 – Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT).
Cursos Mestrado/Doutorado em Educação – UFTM	Linha 1 – Fundamentos e Práticas Educacionais.
Cursos Mestrado em Educação /Doutorado em Educação- UFU	Linha 1 - Educação em Ciências e Matemática; Linha 2 - Estado, políticas e gestão da educação; Linha 3 - História e historiografia da Educação; Linha 4 - Saberes e Práticas Educativas; Linha 5 - Trabalho, Sociedade e Educação.
Cursos Mestrado em Educação /Doutorado em Educação – UNIUBE	Linha 1 – Desenvolvimento Profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem; Linha 2 – Processos educacionais e seus fundamentos.
Curso Mestrado Profissional - Formação para a Educação Básica	Linha 1 – Educação Básica: fundamentos e planejamento; Linha 2 – Práticas docentes para a Educação Básica.

**Fonte:** UFU (2008); UFTM (2021); UNIUBE (2016); IFTM (2016)

Corroborando Fischer (2006), entendemos que as linhas de pesquisas propiciam a consolidação ou construção de novos conhecimentos. Abarcam uma dimensão estratégica, pois estimulam projetos futuros. Há um conjunto de articulações nas linhas acima citadas entre: educação, trabalho, ciência e tecnologia, processos formativos, práticas educativas, TDIC, gestão, políticas, história da educação, educação básica, formação de professores, profissionalização e trabalho docente que consolidam as pesquisas realizadas.



### 3.1.4 Corpo docente da PGERTM

Em relação ao corpo docente da PGERTM, identificamos que é composto por professores doutores em Educação e áreas afins, de acordo com a Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016, a qual define, para efeitos de enquadramento nos Programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes. De acordo com o art. 1º, o corpo docente dos Programas desse nível de ensino é composto por 3 (três) categorias: permanentes, colaboradores e visitantes.

São professores permanentes aqueles que possuem vínculo com o Programa e desenvolvem atividades de ensino, de orientação, de pesquisa e de administração, equivalentes a 80 (oitenta) por cento do total de membros do corpo docente. Os professores visitantes são docentes oriundos de outras instituições que permanecem à disposição do Programa por um período determinado, contribuindo para o desenvolvimento das atividades acadêmicas científicas. Professores colaboradores são docentes da Instituição, ou aposentados ou membros de outra Instituição que prestam colaboração nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. (CAPES, 2016)

Segundo a CAPES (2016), a categoria permanente constitui o núcleo principal de docentes dos programas. A composição dos docentes, (TABELA 2), na categoria permanente da PGERTM é:

**Tabela 2-** Programas, Instituição e número de docente permanente da PGERTM – fevereiro 2020

Programas	Instituição	Quantidade de docentes categoria permanente
Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica – PPGET	IFTM	12
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT	IFTM	12
Programa de Pós-graduação em Educação	UFTM	13
Programa de Pós-graduação em Educação	UFU	49
Programa de Pós-graduação em Educação	UNIUBE	12
Programa de Mestrado Profissional em Educação - graduação em Formação Docente para Educação Básica	UNIUBE	11
<b>Total</b>		<b>109</b>

Fonte: CAPES (2020a)

No que diz respeito às atribuições do corpo docente<sup>11</sup>, cabe ressaltar que cada programa expressa de forma clara e efetiva no regulamento, no regimento interno as competências que envolvem atividades curriculares, acadêmicas e administrativas dentre elas:

- I – desenvolver as atividades relativas aos componentes curriculares do PPGE;
- II – desenvolver atividades curriculares e extracurriculares na graduação, integrando graduação e pós-graduação;

<sup>11</sup> Esclarecemos que alguns docentes do IFTM atuam nos dois cursos dos PPGE da instituição, a mesma situação ocorre na UNIUBE, assim, estes foram excluídos em um dos cursos. Portanto, o total de participantes desta pesquisa foi de 100 (cem) docentes.

- III – propor, desenvolver e ou coordenar projetos de ensino, pesquisa e extensão;
- IV – propor ao Colegiado do Programa a criação, modificação ou extinção de componentes curriculares, área de concentração, linhas de pesquisa, núcleos temáticos de pesquisa, projetos de pesquisa e extensão; a realização de convênios de pesquisa interinstitucionais, a associação a entidades de caráter científico ou outras de interesse do Programa; a indicação de material bibliográfico para aquisição e outras discussões pertinentes;
- V – desenvolver atividades de orientação de dissertação;
- VI – compor Comissões de Seleção de candidatos e de Bancas Examinadores de Exame de Qualificação e de Defesa Pública de Dissertação/Tese;
- VII – aprimorar suas atividades acadêmicas em geral e especificamente sua produção científica e técnica de modo a se adequar às expectativas de sua função e aos parâmetros de avaliação dos Programas de Pós-graduação;
- VIII – desempenhar atividades acadêmicas e ou administrativas, dentro dos dispositivos regulamentares, pertinentes ao Programa;
- IX – participar de processos avaliativos; e
- X – envolver-se em grupos de pesquisa, propor e coordenar convênios, grupos de estudos e projetos, promover e organizar eventos vinculados ao Programa, participar de reuniões temáticas, de Assembleias Gerais e de todas as demais atividades essenciais para o bom funcionamento do Programa. (UFU, 2008; UFTM, 2016; UNIUBE, 2016; IFTM, 2016)

Ao verificarmos os regimentos dos PPGERTM, constatamos que, para ingressar e compor o quadro permanente, o docente deverá, além de demonstrar produção acadêmica compatível com as exigências da Pós-graduação em Educação no País, possuir o título de Doutor, ou Notório Saber em Educação ou áreas afins, obtido em instituições nacionais ou estrangeiras credenciadas pelos órgãos oficiais, bem como sua permanência nesse quadro fica condicionada aos resultados dos processos periódicos de credenciamento do programa, avaliados pela CAPES. Logo, para manterem-se no programa, os professores são submetidos a avaliações periódicas do desenvolvimento do seu trabalho, conforme evidenciado nos regimentos internos dos PPGERTM. Segundo a UFU (2008) e a UFTM (2016), é exigido que os docentes alcancem no final da avaliação periódica, a produção mínima exigida pela CAPES, pelas normas gerais do regulamento da Pós-graduação das Instituições e pelo Colegiado do Programa, de forma que atendam aos seguintes requisitos mínimos:

- I – ministrar disciplinas na graduação e no Programa de Pós-graduação;
- II – oferecer vagas de orientação regulamente nos processos seletivos;
- III – participar de grupo de pesquisa e manter projeto aprovado dentro das linhas de Pesquisa do Programa;
- IV – orientar projetos de iniciação à pesquisa na Graduação;
- V – participar das Assembleias do Programa e das discussões promovidas pelas linhas de pesquisa; e
- VI – cumprir solicitações e prazos regulamentares junto ao Programa. (UFU, 2008; UFTM, 2016)

O quantitativo da produção mínima e o detalhamento dos critérios para ingresso e permanência na categoria de docentes permanentes são definidos pelo Colegiado, observadas as exigências da CAPES e das normas gerais da Pós-graduação de cada Instituição.

### 3.1.5 Egressos da PGERTM

De acordo com a Tabela 3, constatamos que os cursos dos PPGERTM até fevereiro de 2020, formaram 1.399 (mil trezentos e noventa e nove) mestres/doutores, cumprindo com seus objetivos, ao atender a ampla demanda de candidatos das cidades e região nas quais estão inseridos.

**Tabela 3 – Número de egressos da PGERTM - 1992 a 2019**

Instituição	Número de egressos
IFTM	64
UFTM	32
UFU	952
UNIUBE	351
<b>Total</b>	<b>1399</b>

Fonte: IFTM (2019); UFU (2019); UFTM (2019); UNIUBE (2019)

O papel do SNPG é formar professores e pesquisadores, gestores e articuladores que sejam capazes de absorver, motivar, utilizar e produzir conhecimentos que contribuam para a promoção da educação no Brasil, além de encaminhar ações que visem melhorias do sistema de ensino no país. Há 32 anos, a PGERTM desenvolve estudos e pesquisas na área de educação, assim como forma profissionais capacitados para este fim, no contexto sociopolítico da região e do Brasil, em estreita relação com outras instituições educacionais e áreas de conhecimento.

A estrutura curricular dos cursos da PGERTM é organizada em torno de áreas de concentração e linhas de pesquisas que abrigam disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas/optativas, atividades complementares, atividades programadas, seminários de pesquisa, de tese e temáticos, atividades de orientação, produção bibliográfica, exame de qualificação e defesa da dissertação/tese. Em relação ao corpo docente identificamos que é composto por professores doutores em Educação e áreas afins de acordo com a Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016, a qual define, para efeitos de enquadramento nos Programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes. Ainda, os cursos da PGERTM, até fevereiro de 2020, formaram 1.399 (mil trezentos e noventa e nove) mestres/doutores, cumprindo com seus objetivos. Os diversos conhecimentos adquiridos são lapidados de modo a contribuir para a melhoria na educação no país.

Portanto, percebemos que a PGERTM vem desempenhando um papel importante contribuindo para a consolidação do SNPG na região do Triângulo Mineiro com a formação de profissionais qualificados para atuar como pesquisadores, gestores nos diferentes níveis de ensino. Além de se dedicar à formação de mestres e/ou doutores que, efetivamente, atuarão não apenas como pesquisadores, mas também articuladores de novos saberes que venham proporcionar a ruptura de paradigmas educacionais já sobrepujados, visando uma educação de qualidade para contribuir no entendimento das concepções educacionais que se delineiam no contexto da educação do século XXI.

## 4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: DO TAYLORISMO À ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

Nesta seção, temos por foco as transformações que ocorreram a partir da década de 1970 no mundo do trabalho, as quais provocaram alterações nos modos de produzir bens e serviços, assinalando os processos de transformação e de redimensionamento das forças produtivas. A mudança na relação capital-trabalho, tendo a força de trabalho subjugada à condição de mercadoria, definindo a exploração do trabalhador e as transformações no mundo do trabalho, do taylorismo à acumulação flexível.

### 4.1 Reestruturação produtiva global e acumulação flexível: inter-relações e repercussões no trabalho

Para compreendermos as mudanças que ocorrem na condição e organização do trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, é necessário reconhecer a dinâmica do capitalismo e o significado histórico das crises no seu desenvolvimento. Harvey (2016) descreve que as crises são fundamentais para a proliferação do capitalismo. É no decorrer das crises que as instabilidades do capitalismo são afrontadas, modificadas e reorganizadas de modo a promover sua permanência e estabilidade. As crises não são ocorrências isoladas, embora tenham alavancas evidentes, as mudanças estruturais que representam levam anos para se desenvolver. Como podemos verificar:

A longa e persistente crise que começou com a quebra do mercado de ações em 1929, só se resolveu por completo nos anos 1950, depois que o mundo passou pela depressão dos anos 1930 e pela guerra dos anos 1940. Da mesma maneira, a crise foi sinalizada pela turbulência dos mercados de câmbio internacionais, no fim dos anos 60, e pelos protestos de rua de 1968, em cidades tão diversas como Paris, Chicago, Cidade do México e Bangcoc só se resolveu em meados dos anos 1980, depois do colapso, no começo da década de 1970, do sistema monetário internacional de Bretton Woods, iniciado em 1944, da turbulência no que diz respeito às lutas trabalhistas, do advento e da consolidação das políticas neoliberais sob os governos Regan, Thatcher, Kohl, Pinochet e, por fim, Deng na China. (HARVEY, 2016, p. 10).

Por outro lado, a superação de uma crise contém em si as causas das crises que virão posteriormente. As crises têm uma mesma gênese estrutural, embora apresentem uma materialidade específica. Nesse ínterim, buscando superar cada crise, o capitalismo foi estabelecendo uma sociabilidade em que cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo, complicador. (FRIGOTTO, 2010).

O *welfare state* (Estado de bem-estar social) foi uma destas alternativas, possibilitada nos países de capitalismo avançado, principalmente após a crise econômica de 1929. Com a

quebra da bolsa de New York e com as ideias de Keynes, que apoiou uma maior intervenção do Estado na regulação das relações econômicas e sociais, houve uma ampliação das políticas sociais. Keynes é a base, ao menos em parte, do Estado de Bem-estar, não apenas nos seus pressupostos econômicos, mas também nas suas preocupações com os efeitos sociais negativos do livre mercado, que poderiam tornar o próprio capitalismo inviável. Segundo Keynes, os Estados passam a interferir na economia para garantir pleno emprego, via taxa de juros insignificantes que estimulariam empresas privadas a crescer e aumentar o número de seus empregados, além da criação de estatais e iniciativas de obras públicas que acolheriam trabalhadores. Preconizava-se, por fim, a ajuda social aos desempregados. A questão do “pleno emprego”, justificada por Keynes principalmente em termos macroeconômicos, também teria o seu lado sócio-político, já que se tratava também de impedir a convulsão do sistema pelas lutas de classe e pela revolução. Nesse sentido, as políticas keynesianas buscaram gerar pleno emprego, criar políticas e serviços sociais tendo em vista a criação de demanda e ampliação do mercado de consumo. Keynes cria o papel regulador do Estado que busca a modernização da economia, criando condições para seu desenvolvimento e pleno emprego. (GROPPO, 2005).

Segundo Barros, Barbosa e Alves (2014, p. 93), do ponto de vista ideológico:

formou-se a noção que a ampliação daquele formato keynesiano para todo o planeta representaria não somente o fim do conflito entre trabalhadores e burgueses, mas também a eliminação dos problemas sociais. Através do pacto de classes, a esperança da social democracia era de que o crescimento da produção propiciasse uma maior parcela de riqueza para os trabalhadores, via políticas públicas.

Dessa forma, foi uma maneira de organização política e econômica que posicionou o governo como um agente assistencial. Em outras palavras, o Estado se tornou responsável por promover o bem-estar social e econômico da população, garantindo educação, saúde, habitação, renda e seguridade social aos cidadãos. Porém, a apropriação particular, legal ou ilegal, da riqueza socialmente produzida, somente se torna possível quando o Estado tem “o poder de decretar impostos, regular o comércio internacional, as terras públicas, o comércio e o transporte, manutenção das forças armadas e o encargo da administração pública.” (BRAVERMAN, 1987, p.242). Além de criar políticas sociais que assegurassem saúde, educação e moradia, o Estado assumiu uma variedade de obrigações.

[...] Na medida em que a produção de massa, que envolvia pesados investimentos em capital fixo, requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativa, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para as

áreas de investimento público – em setores como o transporte, os equipamentos públicos etc. – vitais para o crescimento da produção e do consumo de massa e que também garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc. Além disso, o poder estatal era exercido direta ou indiretamente sobre os acordos salariais e os direitos dos trabalhadores na produção. (HARVEY, 1992, p.129).

Após a grande depressão de 1929 e a segunda grande guerra, o arranjo social estabilizador resultou no regime fordista de acumulação e no *Welfare State*. A produção industrial em larga escala e o consumo de massa foram articulados com a ampliação de direitos sociais e políticas de integração de grupos sociais ao mercado consumidor. No entanto, a crise fiscal acabou inviabilizando a intervenção do governo na maioria dos países do mundo. As demandas populares foram vistas pela classe capitalista como instituidoras da ingovernabilidade. Assim,

[...] o Estado de Bem Estar apesar de ter realizado a tarefa de neutralização das classes subalternas era, e é, visto pelos teóricos mais reacionários do capitalismo como a “submissão ao comunismo”. As demandas populares e a política compensatória do Bem Estar, de elemento vital à sobrevivência do capital, passaram a ser apresentadas como responsáveis pela crise. Face à inflação, a diminuição da sua capacidade de acumular, enfim, às limitações impostas pela luta cotidiana do trabalho contra o capital, o “desengessamento” das condições da acumulação passa ser a estratégia capitalista. O poder sindical, dizem os neoliberais, “inibe” a liberdade do mercado que deve ser restaurada como a única fonte de sociabilidade. (DIAS, 2006, p.49).

Assim, o Estado de Bem-Estar foi se esgotando com o tempo, obrigando uma reestruturação e reorganização do capitalismo face à crise, na busca de salvaguardar os processos de maximização da acumulação do capital. A crise geral das décadas 1970 e 1980 rompeu o compromisso do *Welfare State*. Dessa forma, a crise de caráter planetário que se expressa em particular nos anos 1970, tem sua gênese nas estratégias [...] de abolição da crise dos anos 1930, em que: “as políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social” (FRIGOTTO, 2010, p. 73).

Em meados da década de 1970, as diferentes modificações tecnológicas, gerenciais e organizacionais visavam à racionalização dos processos produtivos para superar a crise mundial, a que podemos chamar de reestruturação produtiva. Esta é caracterizada, de acordo com Alves (2011, p. 33), “pelo movimento de posição (reposição) dos métodos de produção de mais-valia, em que o capital busca novas formas de organização do trabalho mais

adequadas à autovalorização do valor”. Assim, está relacionada ao processo de subordinação do trabalho pelo capital. Como respostas do capital à crise dos anos 1970, intensificaram-se as mudanças no processo produtivo por meio do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se destaca, para o capital, especialmente, o toyotismo. Dessa forma, a crise do capital da década de 70 abriu um novo caminho com novas formas de acumulação do capital que acabaram por afetar fortemente a classe trabalhadora e o seu movimento sindical e operário. A reestruturação produtiva do capital foi definida e consolidada pelas inovações tayloristas, fordistas e toyotistas com suas formas de organização do trabalho, que mudaram a morfologia da produção de mercadorias em diferentes setores da indústria e dos serviços que se propagam na sociedade contemporânea, conforme veremos a seguir.

O modelo taylorista foi implantado pelo engenheiro norte-americano Frederic W. Taylor (1856-1915) no século XIX, o qual desenvolveu estudos para aprimorar a forma de organização do trabalho em linhas de operação e montagem. Taylor criou um conjunto de técnicas e princípios concernentes à organização do processo de trabalho, a relações sociais de produção e a um mecanismo de remuneração que relaciona rendimento e produção. A preocupação de Taylor foi com o controle do desenvolvimento do trabalho. Ele examinou a divisão do trabalho inserida pelo sistema de fábrica, garantindo decisivamente o domínio do tempo do trabalhador pela gerência, pois, segundo Taylor, a ciência do trabalho deve ser constituída sempre pela gerência e nunca estar de posse do operário. Ele entendia que a organização do trabalho pelo próprio trabalhador se torna uma arma contra o capital, determinando, então, que a gerência científica realize toda atividade de concepção, planejamento e decisão fora da fábrica e ser executada passivamente pelos operários. Como podemos ver, o poder de decisão centraliza-se nas mãos da direção, excluindo a participação dos trabalhadores da concepção e do planejamento. O operário deve apenas realizar as instruções, o que supõe submeter-se às ordens imposta pela hierarquia.

Os princípios da administração da gerência científica eram um influenciador ajustado que detalhava a forma que a produtividade do trabalho podia ser totalmente ampliada por meio da divisão de cada tarefa e da sua organização em segmentos, segundo padrões rigorosos de tempo e estudo de movimento. Podemos perceber implicações fundamentais no trabalho, a partir do momento em que os capitalistas se apropriam da fragmentação e da otimização do mesmo com o objetivo de aumentar a produtividade. (HARVEY, 1992)

A gerência científica “significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas



capitalistas em rápida expansão.” (BRAVERMAN, 1987, p. 82). Nesse sentido, o que Taylor procurava não era a melhor forma de trabalhar em geral, mas uma solução para ampliar o nível de produtividade de modo que o trabalhador produzisse mais em menos tempo, sem aumentar os custos de produção. Observamos, portanto, uma evidência da exploração dos trabalhadores, em que, para combater o desperdício na produção, utilizou-se da restrição do tempo e acréscimo no ritmo da produção, provocando a intensificação do trabalho. (ANTUNES, 2009). De tal modo, Taylor fragmentou o processo produtivo, dando origem a uma nova forma de organização do trabalho nas empresas, chamada gerência científica. Tendo em vista que segundo ele o modo como o trabalho era organizado não gerava lucro. Os trabalhadores deveriam ser supervisionados para evitar o tempo ocioso, bem como o tempo perdido com atividades desnecessárias às funções desempenhadas

O modelo taylorista impôs uma nova relação no trabalho, marcada pela força e pela coerção, ao manter um forte apelo autoritário na sua aplicação, com a finalidade de reduzir o tempo de realização entre uma operação e outra e, dessa forma, ampliar a produtividade. Uma das principais características do taylorismo é a fragmentação do trabalho. A organização do trabalho transformou-se em atividade fragmentada, repetitiva, monótona e desprovida de sentido. Braverman (1987) ressalta que o trabalhador, no processo de trabalho taylorista, não harmonizava as atividades entre ação e cérebro ao passo em que se restringiu os trabalhadores ocuparem diretamente com a produção, excluiu-se as funções mentais que consomiam tempo e se atribuiu as funções operacionais. Em consequência, houve a expropriação do operário pelo seu próprio saber e o confisco de seu saber foi a base de uma nova divisão de trabalho fundada na separação entre concepção e execução.

Ao organizar o processo de trabalho, dividir o trabalho de concepção e o de execução, estruturar as relações do trabalho, distribuir individualizadamente a força do trabalho no interior das fábricas, a classe dominante faz valer seu controle e poder sobre os operários para sujeitá-los de modo mais eficaz e menos oneroso à sua exploração do capital. Os princípios, as leis e normas científicas de Taylor propunham, especialmente, explorar o trabalhador em seu limite máximo e, doravante, o estudo minucioso do tempo e movimentos. A organização da produção consistiu em fragmentar o ofício do trabalho em movimentos básicos, de forma a permitir sua descrição, cronometragem e transmissão rapidamente para qualquer trabalhador. Assim, a incorporação da organização científica Taylorista do trabalho na indústria automobilística e sua fusão com o fordismo representaram a maneira mais evoluída da racionalização capitalista do processo de trabalho ao longo do século XX. Sendo apenas entre o final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que esse modelo produtivo começou a dar início

de esgotamento, propiciando a implantação do modelo fordista como forma de acumulação do capital. (ANTUNES, 2009).

No início do século XX, foi implantado nas fábricas da Ford o modelo Fordista, cujo mentor foi Henri Ford, empresário americano, o qual se caracterizou pela produção e pelo consumo de massa. Na produção massificada, o produto é desmembrado em partes e o processo de fabricá-lo é separado em fases. Cada passo do processo produtivo corresponde à montagem de uma parte do produto. Cada trabalhador e cada equipe, num sistema de produção em massa, tem uma ocupação fixa dentro de uma parte de um processo predeterminado. A separação do trabalho indica a especialização do operário. Na fabricação artesanal, o trabalhador executa o trabalho do começo ao fim – desde o projeto até o controle de qualidade final – ou uma parte expressiva de um produto final. Já na produção de massa, as designações do trabalhador concentram-se no conhecimento necessário para o desempenho de uma tarefa – a exemplo, a atividade de apertar parafusos, parodiada por Charlie Chaplin no filme *Tempos Modernos*.

No modelo fordismo, o trabalhador era um elemento de lucro capitalista, o qual era considerado um simples apêndice da máquina, padecia com o trabalho repetitivo, má remuneração, intenso, massificado, que visava somente o aumento da produtividade. Ford adaptou certas experiências sucedidas no setor de algumas indústrias americanas e incorporou grande parte das inovações tecnológicas e organizacionais do taylorismo. Inclusive, é possível afirmar que o taylorismo serviu de base para o fordismo, estabelecendo normas de organização racional do trabalho com o objetivo de potencializar o domínio inquestionável dos administradores. O fordismo se diferenciava do taylorismo pelo reconhecimento claro da produção de massa como consumo, por ser um “sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.” (HARVEY, 1992, p.121). O fordismo continuou requerendo o tipo de trabalhador que o taylorismo havia evidenciado. Ford mantém o essencial do taylorismo e aperfeiçoa o método introduzindo a linha de montagem e um novo modo de gerir a força de trabalho.

A ideia basilar da forma de produção chamada por Antunes (2009) de binômio taylorismo-fordismo “é elevar a especialização das atividades de trabalho a um plano de limitação e simplificação tão extremo que, a partir de certo momento, o operário torna-se efetivamente um apêndice da máquina.” (PINTO, 2009, p.33). A intervenção criativa dos trabalhadores nesse processo é praticamente inexistente, tal qual sua possibilidade de conceber o processo produtivo como um todo, pois cada qual é fixado num mesmo ponto da

produção o tempo inteiro, de modo que se possibilite à linha de montagem trazer automaticamente e num ritmo exato a sua frente, o objeto de seu trabalho. O nível de simplificação impede qualquer abstração conceitual sobre o trabalho e isso é uma finalidade do sistema, em que “as qualidades individuais de cada trabalhador, suas competências profissionais e educacionais, suas habilidades pessoais, toda sua experiência, sua criatividade etc., sua própria iniciativa, são praticamente dispensáveis no sistema taylorista/fordista”. (PINTO, 2009, p.34).

O binômio taylorista-fordista expandiu-se nas economias capitalistas centrais durante as duas guerras mundiais. No entanto, no contexto de crise, iniciada nos anos 70, o binômio já não conseguia manter a dinâmica do processo de acumulação de capital em escala mundial, sustentar altos índices de desenvolvimento. Eram visíveis os níveis decrescentes das taxas de lucro, no início dos anos setenta. Assim, na década de 70, iniciou-se a crise do capitalismo, quando surgiram indícios do declínio do binômio taylorista/fordista, ocasionando novas mudanças na sociedade capitalista; provocando significativas transformações nas relações de trabalho. Consequentemente, o capital buscou alternativas para contornar sua própria crise.

[...] Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de denominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal. A isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para repor os patamares de expansão anteriores. (ANTUNES, 2009, p. 33).

O capital provocou várias modificações no próprio processo produtivo, por meio da instituição dos modos de acumulação de capital por meio dos modelos de gestão organizacional, do progresso tecnológico, dos padrões alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, em que se ressalta especialmente o toyotismo ou o modelo japonês.

O modelo Toyotista (ou *ohnismo*, derivado do nome do engenheiro Taiichi Ohno, que o criou na fábrica Toyota), nascido no Japão em 1945, é uma forma de organização do trabalho que se propagou para as grandes corporações daquele país e, posteriormente, dado o seu sucesso, teve alguns de seus princípios básicos difundidos mundialmente. Podemos dizer que o Toyotismo surgiu como um componente estratégico do capitalismo para dar conta da crise da produção em massa do sistema fordista.

Logo, o toyotismo introduziu o modelo de produção enxuta por meio de equipes de trabalho com multifunção em diferentes níveis, além de ferramentas cada vez mais automáticas, possibilitando obter um maior volume na produtividade. Em relação ao

significado da produção enxuta, entendemos que pode ser definida como a produção que utiliza menos esforço dos trabalhadores, menos espaço para produção, menor investimento em ferramentas, menos horas para realizar o planejamento e desenvolvimento de novos produtos e menos estoques, diminuindo as unidades defeituosas resultando na produção de uma maior variedade de produtos, em comparação com a produção em massa.

O êxito do Toyotismo decorrente da “multifuncionalidade” ou “polivalência” dos trabalhadores produziu, dentre outras consequências, a “desespecialização”, a redução do poder de negociação pelos trabalhadores mais qualificados. Nesse aspecto, aumentou sobremaneira a intensificação do trabalho com a chegada da tecnologia. Especialmente no espaço fabril, visto que as relações de trabalho assumiram um novo formato, no qual a produção em série e de massa foi substituída pela flexibilidade da produção, ou seja, as novas tecnologias de produção possibilitaram uma diminuição dos postos de trabalho e a produção de grande variedade de diferentes produtos a preços menores. Segundo Ribeiro (2015, 76), “a flexibilidade conjuga uma organização flexível do trabalho, o trabalhador que deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, que deve ser ágil e flexível, qualificado, polivalente”. Antunes (2013, p.24) assinala que “o toyotismo penetra, mescla-se ou mesmo substitui o padrão fordista dominante, em várias partes do capitalismo globalizado”. Diferentemente dos modelos taylorista e fordista, o toyotismo exige que o trabalhador execute diferentes atividades, sendo polivalente para se adequar ao trabalho.

No taylorismo/fordismo, a preocupação da qualidade do produto estava atrelada aos recursos financeiros e no toyotismo está voltada para o mercado, de maneira que não se produz de acordo com a condição estrutural de produção da empresa em termos de capacidade física, de máquinas ou de pessoal e sim na condição e capacidade da sociedade de adquirir os produtos apresentados. Em consequência dessas medidas, tem-se a precarização das relações de trabalho, a intensificação do trabalho, o aumento intenso da cobrança por qualidade e por produtividade, revela-se profundamente perverso e agrava a situação social do trabalhador. E, apesar do discurso oficial e empresarial evidenciarem que a fórmula para a cidadania é a empregabilidade, com a promessa da qualificação, o que se verifica é que os limites são estreitamente econômicos.

Assim sendo, no modo de produção capitalista observamos que o trabalho está sendo posto a serviço da reprodução ampliada do capital. Ao trabalhador, por outro lado, é importante adquirir condições que lhe garantam o ingresso no mercado de trabalho. Dardot e Laval (2016) afirmam que essa nova racionalidade capitalista passa a ser a intercessora de todas as relações sociais: “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso

na competição mundial” (p. 322). A vida assume as características de uma empresa, um capital a ser sucessivamente valorizado, na qual o sujeito é empreendedor de si mesmo.

Especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo, empreendedor de si mesmo: a racionalidade neoliberal impele o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição. Todas as suas atividades devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A economia torna-se uma disciplina pessoal. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 330-331).

Esse empreendedorismo é pensado como a capacidade de cada indivíduo “se tornar empreendedor nos diversos aspectos de sua vida ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida” (DARDOT; LAVAL, 2016 p. 151). Essa capacidade de ser empreendedor é vivenciada não apenas ao concorrer uma vaga de emprego no mercado de trabalho ou mesmo em estabelecer um negócio. Ela é colocada à prova em todas as dimensões da vida do indivíduo.

Portanto, nos distintos processos de trabalho, a maneira de desenvolvê-lo e compreendê-lo passou por radicais transformações e reestruturações, com características oriundas do contexto industrial e se estenderam surgindo novas teorias e abordagens do trabalho com ênfase na flexibilidade, nas competências, na responsabilidade, na eficácia, na necessidade de resultados (ANTUNES, 2013; ALVES, 2007, 2011; HARVEY, 1992). A partir da implantação do toyotismo, o processo de trabalho foi redefinido nas empresas com novas estratégias como: desverticalização da produção, novas formas de administrar e organizar as tarefas e mudanças gerenciais sob o regime de acumulação do capital.

No conjunto da obra *O Capital*, Marx ([1867]2009) nos mostra que a lei do valor, como lei do movimento do capital, inevitavelmente, leva a um processo de acumulação, concentração e centralização do capital. Nesse caminho, o capitalismo se trata de um modelo social de organização cujo tecido estrutural do conjunto de suas relações sociais tem por objetivo central e permanente a maximização da acumulação de capital. O processo de acumulação, concentração e centralização se constitui “das leis imanentes do modo capitalista de produção e impede o capitalismo a expandir continuamente seu capital, para conservá-lo, e só pode expandi-lo por meio da acumulação progressiva” (MARX, [1867]2009, p.690). Para a sociedade capitalista, somente interessa produzir bens úteis para o consumo enquanto portadores da mais-valia.

Com a acumulação do capital, desenvolve-se o modo de produção especificamente capitalista, e com o modo de produção especificamente, a acumulação do capital. Esses dois fatores, na proporção conjugada dos impulsos que se dão mutuamente, modificam a composição técnica do capital, e, desse modo, a parte variável se torna cada vez menor em relação à constante. (MARX, [1867]2009, p. 728).

Deste modo, a acumulação do capital é a condição do surgimento e da expansão do capitalista, que deriva dos métodos de expropriação da mais-valia, ou seja, o trabalho excedente, o sobre-trabalho. Marx ([1867]2016, p. 253) esclarece que a produção da mais-valia se constitui da noção de trabalho excedente ou mais-trabalho: o trabalhador opera além dos limites do trabalho necessário, embora constitua trabalho, dispêndio de força de trabalho, não representa para ele nenhum valor. Segundo o autor, a mais-valia se origina de um excedente quantitativo de trabalho, da duração prolongada do mesmo processo de trabalho. O refinamento desses métodos é que vai permitir ao capital uma ampliação. (FRIGOTTO, 2006). A concentração do capital procede, inevitavelmente, do processo de acumulação, determinada pela própria concorrência intercapitalista que se caracteriza, fundamentalmente, pelo “crescimento do capital social por meio de muitos capitais individuais”. Marx ([1867]2009, p. 728) afirma que:

[...] ao ampliar-se a massa de riqueza que funciona como capital, a acumulação aumenta a concentração dessa riqueza nas mãos de capitalista individuais e, em consequência, a base da produção em grande escala e dos métodos de produção especificamente capitalista.

Dessa forma, a centralização não se confunde com a acumulação e concentração, e sim resulta delas, “define-se pela expropriação dos capitalistas pelos capitalistas, a transformação de muitos capitais pequenos em alguns poucos grandes”. (MARX, [1867]2009, p. 729). Para Marx, é a partir da concorrência que o sistema capitalista caminha para a centralização do capital.

A batalha da concorrência é conduzida por meio da redução dos preços das mercadorias. Não se alterando as demais circunstâncias, o barateamento das mercadorias depende da produtividade do trabalho, e este da escala de produção. Os capitais grandes esmagam os pequenos. [...] a concorrência acirra-se então na razão direta do número e na da magnitude dos capitais que se rivalizam. E acaba sempre com a derrota de muitos capitalistas pequenos, cujos capitais ou soçobram ou se transferem para as mãos do vendedor. (MARX, [1867]2009, p. 729).

Assim, a pressão sobre o capitalista se processa por meio da concorrência. O capital como valor deve ser defendido e se expandir pela concorrência, a qual obriga cada capital a aumentar ininterruptamente a produtividade do trabalho. Isso normalmente inclui modificações técnicas que ampliam o grau de mecanização, a integração entre os processos de trabalho dentro das empresas e entre empresas diferentes, além da escala potencial da produção. E, de acordo com Augusto (2012, p. 14), entre as distintas “formas funcionais do capital produtor de mercadorias, produtor de juros, comercial e entre os diversos capitais particulares em suas várias formas funcionais. A concorrência se determina aqui como forma

generalizada de relação entre os diversos capitais.” Portanto, a concorrência se constitui entre capitais produtores de mercadorias de um determinado ramo de produção e de diferentes ramos.

O novo complexo de reestruturação produtiva sob o novo regime de acumulação chama-se, nessa produção, de acumulação flexível. Harvey (1992) explicita que esta é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo, haja vista que ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. A

[...] acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, da produção e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas. (HARVEY, 1992, p.140).

Percebemos que o regime de acumulação flexível se caracteriza pelo novo contexto dos processos de trabalho, pelo surgimento dos novos setores de produção, pelas novas formas “de fornecimento de serviços financeiros, pelos novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, organizacional e tecnológica” (ANTUNES, 2013, p. 28).

De acordo com Antunes (2009), o regime de acumulação flexível se baseia num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, decorrência da incorporação de técnicas de gestão da força de trabalho inerentes à fase informacional, bem como da inserção ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Propaga-se por meio de uma estrutura produtiva mais flexível, valendo-se frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas. “Trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho” (p.54-55).

Este novo modo de produção capitalista provocou mudanças no processo de organização do trabalho que influenciaram, e ainda influenciam diretamente, o mundo do trabalho, o qual, segundo Harvey (1992), passou por uma radical reestruturação. O capital, diante da crise, aproveita da situação e impõe regimes e contratos de trabalhos mais flexíveis.

O autor ressalta que, nesse cenário de empregos mais flexíveis, há a redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

Nesse sentido, Antunes (2009, p. 55) afirma que essas mudanças desregulam

os direitos do trabalho, que são eliminados cotidianamente em quase todas as partes do mundo onde há produção industrial e de serviços; aumento da fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha; destruição do sindicalismo de classe e sua conversão num sindicalismo dócil, de parceria.

Estudos destacam a precarização do trabalho docente, temática que vem sendo explorada por diversos grupos, teses, correntes teóricas, a exemplo o Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), a Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente (REDESTRADO). Os pesquisadores Brandão, Ferenc e Braúna (2015, p. 347) ressaltam em seus estudos que “faz-se necessário atentarmos também, para a precarização das condições de trabalho impostas aos professores universitários, a partir da reestruturação produtiva que impactou a forma de atuar no contexto educacional”. Santos *et al* (2016, p. 161) apontam que a precarização no Ensino Superior está relacionadas às novas exigências e às demandas existentes, estruturando um novo perfil do docente na contemporaneidade e caracterizando o trabalho desse profissional em moldes de precarização, intensificação, flexibilização, aumento constante de produtividade e de acúmulo de funções [...]”. Bechi (2017, p. 220), em seu estudo, destaca que “a lógica da competição e do produtivismo, fomentado pelas reformas educacionais e pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho, têm alimentado o processo de intensificação e precarização do trabalho docente”.

Os estudos citados vão em direção à vertente sociológica das análises do trabalho. Corroboram estudos do sociólogo Ricardo Antunes, a exemplo em sua obra “Adeus trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho”, destacando que a precarização do trabalho:

[...] trata-se, portanto, de uma aguda destrutividade, que no fundo é a expressão mais profunda da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea: destrói-se força humana que trabalha; destroçam-se os direitos sociais, brutalizam-se enormes contingentes de homens e mulheres que vivem do trabalho; torna-se predatória a relação produção/natureza, criando-se uma monumental “sociedade do descartável”, que joga fora tudo o que serviu como “embalagem” para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital. (ANTUNES, 2013, p.191).

Segundo a definição de Antunes (2013), entendemos que as múltiplas questões, geradas nas metamorfoses do mundo do trabalho, afetam os trabalhadores e, também, podem



levar o processo do trabalho docente para uma perversa condição de exploração por meio da intensificação do trabalho de forma extensiva e intensiva e da flexibilização dos regimes e contratos de trabalho sem precedentes.

Para Ferrer e Rossignoli (2016, p. 116), que realizaram um estudo sobre o trabalho do “horista” no ensino privado, a precarização do trabalho docente do ensino superior se evidencia diante dos “incentivos governamentais, aumento do número de matrículas, aumento da proporção alunos/professor, aumento da carga horária para suprir a depreciação salarial - decorrente da flexibilização trabalhista [...]”. Dessa forma, a precarização se caracteriza por meio do aumento das precárias condições de trabalho, da sobrecarga de aulas, turmas e jornada de trabalho, o que poderá, em curto prazo, causar problemas na saúde dos professores.

Filgueiras, Lima e Souza (2019), em seus estudos, analisaram os impactos das reformas trabalhistas em seis países, comparando-os ao cenário brasileiro. Em relação ao Brasil, os autores identificaram que as formas de contratação, após aprovação da Lei 13.467/2017, estão mais sujeitas a negociações que permitam a precarização estrutural do trabalho, afetando prerrogativas da legislação. Nesse sentido, a partir da reforma de 2017, a contratação em tempo parcial passou a aceitar uma jornada semanal de até 30 horas semanais, sendo que antes era permitido até 25 horas. O contrato de trabalho temporário continha duração máxima de 90 dias e só podia ser estendido com autorização do Ministério do Trabalho. Com a legislação em vigor, o tempo de contrato aumentou para 180 dias, podendo ser prorrogados por mais 90 dias. O §3º do art. 443 da CLT incluiu o contrato intermitente, aceitando a prestação de serviço de maneira descontínua e restringindo o pagamento das horas trabalhadas. Antes tinha limite para ocorrer à terceirização, com a aprovação da lei passou a ser consentida em qualquer atividade. Em relação ao trabalho autônomo, a reforma retirou a continuidade e a exclusividade como elementos do vínculo empregatício do autônomo.

Outro ponto destacado por Filgueiras, Lima e Souza (2019), no Brasil, se refere à saúde e segurança do trabalhador, em que a reforma trabalhista passou a permitir a flexibilização dos benefícios de saúde e segurança no local de trabalho em diferentes dispositivos, causando presumível deterioração das condições de trabalho. Tal ação reduziu ou mesmo eliminou limites a serem adotados pelos empregadores, em que a contratação diminui ou suprime responsabilidades legais que resguardam a integridade física e dão condições dignas aos trabalhadores.

Diante do destacado por Filgueiras, Lima e Souza (2019), entendemos que o professor do ensino superior da rede privada passou a ter menos direitos trabalhistas, com salários menores, jornadas de trabalho intensificadas, instabilidades cotidianas que sucedem as

alterações da legislação protetora do trabalho. Os diferentes modos de contratação assumem cada vez mais destaque, “tanto no processo de corrosão do trabalho e de seus direitos como no incremento e na expansão de novas formas de trabalho produtivo geradoras de valor” (ANTUNES, 2018, p. 32). Considerando que docentes fazem parte da classe trabalhadora, estão incluídos na totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário, compondo, assim, à chamada classe trabalhadora, em seu conceito ampliado, dadas as intensas transformações ocorridas no mundo produtivo do capitalismo contemporâneo.

[...] O conceito ampliado de classe trabalhadora, em sua nova morfologia, deve incorporar a totalidade dos trabalhadores e trabalhadoras, cada vez mais integrados pelas cadeias produtivas globais e que vendem sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário, sendo pagos por capital dinheiro, não importando se as atividades que realizam sejam predominantes materiais ou imateriais, mais ou menos regulamentadas. (ANTUNES, 2018, p. 31).

Esta nova morfologia da classe trabalhadora é possível porque, nos diferentes espaços, os capitais transformam o trabalho em potencial gerador de lucro, o que abrange desde as profissões, [...] “que ainda estabelecem relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais” (ANTUNES, 2018, p. 31).

Com base no conceito ampliado de classe trabalhadora apresentado por Antunes (2018), o trabalho docente na conjuntura capitalista tem sido marcado por desafios significativos, reflexos das constantes mudanças relacionadas ao mundo do trabalho, em que as condições de seu exercício, decorrentes deste cenário, e as múltiplas exigências impostas ao desempenho do professor têm sido cada vez mais associadas à organização do trabalho capitalista.

Nessa perspectiva, Freitas e Navarro (2019), em seus estudos referentes à intensificação do trabalho docente e saúde — estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação —, apresentam narrativas em que a intensificação do trabalho, uma tendência predominante no mundo do trabalho atualmente, está atingindo os professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação mais bem avaliados das universidades públicas federais. Dois entrevistados afirmam que:

no outro semestre, tinha dias que eu ficava 16 a 17 horas de trabalho direto. Tinha dias que era menos, mas no geral eu ficava com o dia todo preenchido, manhã, tarde e parte da noite (Entrevistada9).  
Depois que eu comecei a coordenar o curso de pós.... [...] Na semana passada, por exemplo, eu trabalhei final de semana inteiro, os dias inteiros, manhã, tarde e noite e até umas 21h. À noite quando eu chego em casa,

todos os dias eu abri o computador. Então, isso implica que eu trabalhei muito mais, considerando sábado e domingo da outra semana, eu trabalhei umas 60 horas (Entrevistado11). (FREITAS; NAVARRO, 2019, p.1041).

Segundo as autoras, isso pode ser analisado de pelo menos duas perspectivas diferentes, que trazem à tona a intensificação (e a precarização) do trabalho na universidade pública federal em sua relação com a pós-graduação. A primeira refere-se ao aumento das atribuições em virtude da assunção de projetos externos, que tanto geram mais trabalho quanto impõem um tempo diferente do tempo da construção do conhecimento. E a segunda perspectiva é a partir da qual o trabalho docente se intensifica quando se trata das atividades administrativas.

À luz de tais pressupostos teóricos e observadas algumas condições de trabalho docente — tempo de trabalho e vida, direitos, condições de saúde, universo subjetivo etc. e organização do trabalho tendendo para sua ampliação constante, na forma de uma multifuncionalidade —, condensam-se aspectos de uma submissão intensificada aos ditames da produção, caso se queira sobreviver no mundo do trabalho, evitando dele ser marginalizado ou impedido de sobreviver. Assim, as formas de exploração do trabalho, ocorridas nas últimas décadas, foram gestadas pelo capital para garantir e ampliar seus domínios políticos e sua valorização. Os elementos centrais da reestruturação produtiva, iniciada na década de 70, tiveram e ainda têm a finalidade dupla de aprofundar as bases de sua dominação e de sua valorização na produção de mercadorias, ao mesmo tempo em que afetam negativamente a classe trabalhadora.

De fato, se trata de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da força de trabalho, reduzindo muito ou eliminando tanto o trabalho improdutivo, que não cria valor, quanto suas formas assimiladas, especialmente nas atividades de manutenção, acompanhamento e inspeção de qualidade, funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador produtivo. (ANTUNES, 2009, 54-55).

Portanto, o sistema de acumulação flexível constitui-se com a intensificação das condições de exploração dos trabalhadores e, por consequência, do trabalho, restringindo ou até mesmo abolindo o trabalho improdutivo que não cria valor e a força sindical da classe trabalhadora. Desse modo, a mudança de um modelo de acumulação para o outro, resultado de uma crise do capitalismo, levou o capital a modificar a organização do trabalho, passando de um modelo rígido para um modelo mais flexível, para atender as demandas do mercado. A exploração combinada da força de trabalho de tipo fordista com o trabalhador no contexto da

acumulação flexível, muito mais funcional e submetido ao novo padrão de acumulação, garante a ampliação da mais-valia para o capital.

#### *4.1.1 Trabalho Produtivo X Trabalho Improdutivo*

Com a finalidade de aclarar, apresentamos algumas concepções sobre as categorias trabalho produtivo e improdutivo, tendo em vista que tais categorias se caracterizam como elementos relevantes para a compreensão da dinâmica atual do modo de produção capitalista enquanto processo de produção de mais-valia.

Marx defendia o trabalho produtivo no capitalismo como aquele que produz valor de mercadoria e, por conseguinte, valor excedente para o capital. É considerado improdutivo todo trabalho que não é trocado por capital, a exemplo: autônomos, lavradores, artesãos, comerciantes, ou seja, todos que trabalham por conta própria. Estão inseridos nesta definição de trabalhadores não produtivos porque seu trabalho não é trocado por capital e não contribui diretamente para ampliação do capital.

É necessário que o trabalho produza mais-valia para que seja considerado trabalho produtivo. Marx ([1867] 2016, p.577) ressalta que

[...] o conceito de trabalho produtivo não compreende apenas uma relação entre atividades e efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, de origem histórica, que faz do trabalhador o instrumento direto de criar mais-valia.

Dessa maneira, para ser produtivo o trabalho necessita produzir valores de uso e, ao mesmo tempo, ser trocado por capital. O trabalho produtivo é produtor não apenas do valor indispensável para a proliferação reprodução da força de trabalho, da mais-valia, mas também para o valor excedente do qual se procede ao lucro de capitais. Assim, o trabalho produtivo é trabalho útil para a acumulação do capital.

Para definir o trabalho do trabalhador improdutivo, Marx (1987, p. 141) utiliza de elementos determinantes registrados por A. Smith:

O trabalho do trabalhador improdutivo é “improdutivo não gera valor”, “não adiciona valor”, e “nunca se recupera o que se despense para manter” (o trabalho improdutivo); esse trabalho “não se fixa nem se realiza em objeto particular ou mercadoria vendável”. Ao contrário: “seus serviços em geral perecem no instante do desempenho e raro deixam vestígios ou valor pelo qual se pudesse obter mais tarde quantidade igual de serviço.” Finalmente: o trabalho improdutivo “não se fixa nem se realiza em objeto durável ou mercadoria vendável”.

Logo, o trabalho produtivo na lógica da produção capitalista consiste no processo de valorização do capital por meio da mais-valia retirada do trabalhador assalariado, como

esclarece Marx (1987, p. 132), na obra *Teorias da mais-valia*, v.1, com base nos estudos de A. Smith,

[...] o trabalho produtivo no sentido da produção capitalista é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além reproduzir essa parte do capital ( ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista. [...] só é produtivo o trabalho assalariado que produz capital.

Portanto, o trabalho produtivo produz e valoriza o capital, ou seja, produz mais-valia. Entretanto, Marx (1987) explica que não é a especialidade do trabalho nem a configuração externa de seu produto que essencialmente o transforma em produtivo ou improdutivo. O mesmo trabalho pode ser produtivo: se for executado no papel de capitalista, de produtor para gerar valor maior; ou improdutivo, se é realizado na função de consumidor, de quem gasta renda para consumir seu valor de uso.

Nesse caminho, destacamos o trabalho de professores que, segundo Marx (1987, p. 404), no processo global de produção capitalista, mesmo assalariado, o professor, ao realizar o trabalho improdutivo, está vinculado à lógica capitalista parcialmente.

Também aí o modo de produção capitalista só se verifica em extensão reduzida e, em virtude da natureza dessa atividade, só pode estender-se a algumas esferas. Nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, os professores, para o empresário do estabelecimento, podem ser meros assalariados; há grande número de tais fábricas de ensino no Inglaterra. Embora eles não sejam trabalhadores produtivos em relação aos alunos, assumem essa qualidade perante o empresário.

Entendemos que professor é o trabalhador que vende sua força de trabalho para uma instituição de ensino e que sobrevive desse trabalho e não de outro. O professor executa um trabalho de grande valor de uso, sendo pago para seu exercício na divisão social do trabalho. “Os trabalhadores da educação são trabalhadores assalariados em sua totalidade, sem propriedade dos meios de produção, possuindo parcial controle do processo de trabalho e flexibilizado nas suas formas de contratação”. (MIRANDA, 2005, p. 45). Compreendemos que o trabalho do professor não deixa de ser entendido como improdutivo na relação que estabelece com o aluno, já que, seguindo a análise marxista, esta relação de trabalho não implica produção de mais-valia de modo imediato.

Decorre que o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não foge à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela venda da força de trabalho do professor para instituições de ensino privadas, pela capacitação científico-tecnológica de trabalhadores “para atender às demandas do trabalho capitalista, pelo disciplinamento com vista à subordinação, pela produção de ciência e tecnologia. Assim, seu trabalho está atravessado

pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo”. (KUENZER; CALDAS, 2009, p. 23). O docente está inserido em uma relação social na qual, como trabalhador, subjuga sua força de trabalho ao mercado na figuração de execução/resultado. No entanto, o produto do seu trabalho é inseparável do seu ato de produção. Desse modo, ele é um trabalhador assalariado, ao mesmo tempo um intelectual e um agente pedagógico envolvido com todo processo de produção e da transmissão de um conhecimento.

É na conjuntura da reestruturação produtiva, da recomposição do domínio do capital, que as questões sobre o trabalho imaterial começaram a ser formuladas. De modo geral, o fundamento central liga-se à convicção de que as novas formas de exploração do trabalho demandaram um novo perfil de trabalhador, “cujos conteúdos comunicacionais, informativos, cognitivos, em geral, suas qualificações profissionais, deslocariam sua subordinação em relação ao capital a um novo estágio político e social”. (AMORIM, 2009, p. 17). Portanto, o capital, ao demandar um tipo de trabalhador adaptado e indispensável às suas demandas produtivas, teria acabado por criar seu próprio algoz: o trabalho imaterial.

#### *4.1.2 Trabalho Imaterial*

A categoria trabalho imaterial vem se constituindo historicamente como algo central para os processos de produção da prosperidade capitalista e acumulação do capital, que têm assinalado o capitalismo mundial ao longo das últimas décadas. O desenvolvimento do trabalho imaterial, um elemento central na atual constituição histórica capitalista, apresenta-se como um novo componente de investigação para a teoria social. Nos últimos anos, a teoria social contemporânea tem assistido um debate intenso quanto a estarmos vivenciando uma nova fase do capitalismo mundial que teve início em meados da década de 1970. (AMORIM, 2009).

Em um significado introdutório, o trabalho imaterial não se restringe somente aos serviços, como entendimento de muitos, mas se trata de todas aquelas tarefas que dispõem como característica essencial à utilização do conhecimento, além da comunicação e da cooperação. (CAMARGO, 2011). É o conjunto de atividades que obteve um crescimento acelerado no capitalismo mundial, ou seja, os serviços que abrangem o Marketing, informação, comunicação e a publicidade. Estas atividades se referem à compreensão de que, no pós-fordismo, as relações de produção se transformaram drasticamente, de forma que as características do contexto industrial estão sendo crescentemente substituídas por outras — mudanças tão radicais que alterariam a própria forma de conceituarmos o capitalismo.

Hardt e Negri (2003, p. 314) distinguem três tipos de trabalho imaterial que impulsionam o setor de serviços, no ápice da economia informacional.

O primeiro está envolvido numa produção industrial que foi informatizada e incorporou tecnologia de comunicação de um modo que transforma o próprio processo de produção. A atividade fabril é vista como serviço e o trabalho material da produção de bens duráveis mistura-se com o trabalho imaterial e se inclina na direção dele. O segundo é o trabalho imaterial de tarefas analíticas e simbólicas, que se divide na manipulação inteligente e criativa de um lado e nos trabalhos simbólicos de rotina de outro. Finalmente, a terceira espécie de trabalho imaterial envolve a produção e a manipulação de afetos e requer contato humano (virtual ou real), bem como trabalho do tipo físico. Esses são os três tipos de trabalho que impulsionam a pós-modernização da economia global.

Os docentes situam-se no terceiro tipo. Tendo em vista que o trabalho imaterial modela um trabalhador que, diferencialmente do operário fordista, está intelectualizado, conectado à rede, trabalhando ininterruptamente, com maior empreendimento e, deste modo, com o controle e as obrigações interiorizadas dentro de si mesmo, dedicando-se inteiramente. Assim, fica cada vez mais difícil separar o tempo de trabalho do tempo livre ou tempo de lazer e descanso, o que determina os novos modos de vida e de subjetivação. Conforme destacam Lazzarato e Negri (2001, p.25) “hoje é a alma do operário que deve descer à oficina. É a sua personalidade, sua subjetividade, que deve ser organizada e comandada. Qualidade e quantidade do trabalho são reorganizadas em torno de sua imaterialidade”.

Na economia do trabalho imaterial, o saber é tornado força produtiva fundamental, revela-se um produto que não pode ser mensurado. Além do mais, ele é apreendido na dimensão da vida cotidiana, nas horas de não trabalho, no tempo de descanso ou livre, transformando-se este produtor de valor-conhecimento como ocorre no trabalho docente, pois, no desenvolvimento do trabalho docente, é cada vez mais difícil distinguir o tempo produtivo do tempo de lazer. Isso porque “o trabalho imaterial não se reproduz (e não reproduz a sociedade) na forma de exploração, mas na forma de reprodução da subjetividade” (LAZARATTO; NEGRI, 2001, p.30).

Desse modo, o trabalho imaterial acerca-se de uma atividade que tem no conhecimento, e não no dispêndio humano de força de trabalho, o seu aspecto mais importante. (GORZ, 2005). O conhecimento, diferente do trabalho social geral, não tem como traduzir ou mensurar em unidades abstratas e simples. Ele não se reduz a uma quantidade de trabalho abstrato de que ele seria o equivalente, o resultado e o produto. Ele recobre e institui “uma grande diversidade de capacidades heterogêneas, ou seja, sem medida comum, entre as quais o julgamento, a intuição, o senso estético, o nível de formação e de informação, a

faculdade de aprender e de se adaptar a situações imprevistas; [...]”. (GORZ, 2005, p.29). Assim, a heterogeneidade das atividades do trabalho imaterial, dos produtos imateriais que elas criam e das capacidades e saberes que elas implicam, torna imensuráveis tanto o valor das forças de trabalho quanto o dos seus produtos.

Essa irredutibilidade do conhecimento, de ser mensurável, é um problema para o capital, que não pode se apropriar, valorizar e subsumir uma força produtiva que, em si mesma, não deixa desenvolver as categorias da economia política. Dessa forma, o capital tudo fará para capitalizar o conhecimento, para fazê-lo corresponder às condições essenciais pelas quais o capital se amplia. Para o capital:

[...] o conhecimento deve economizar mais trabalho do que originalmente custou, deve submeter ao seu controle a utilização que dele é feita; e, enfim, deve-se tornar a propriedade exclusiva da firma que o valoriza incorporando-o nas mercadorias que com ele se produzem. (GORZ, 2005, p. 31).

É preciso analisar de que forma os conhecimentos e saberes podem representar o capital imaterial, é importante deliberar o que distingue uns dos outros. Gorz (2005) faz a distinção entre conhecimento e saber. Conhecimento pode se referir àquilo que é formalizado, como é o caso do conhecimento técnico-científico, que historicamente foi aspecto essencial de valorização do capital. Diferente dele é o saber que refere aos aprendizados cotidianos, às experiências externas ao tempo e ao espaço de trabalho, sendo este saber o que vem a constituir o valor-conhecimento, nova base de produção da riqueza capitalista. O conhecimento que distingue a economia do imaterial é, assim, aquele que está associado ao saber, cuja probabilidade de mensuração e apropriação privada é bem mais difícil:

[...] o saber é, antes de tudo, uma capacidade prática, uma competência que não implica necessariamente conhecimentos formalizáveis, codificáveis. A maior parte dos saberes corporais escapa à possibilidade de uma formalização. Eles não são ensinados; aprendem-se-nos pela prática, pelo costume, ou seja, quando alguém se exercita aquilo que se trata de aprender a fazer. Sua transmissão consiste em apelar à capacidade do sujeito se produzir a si próprio (GORZ, 2005, p. 32).

Nesse sentido, compreender o trabalho docente supõe analisá-lo no contexto do trabalho imaterial, em suas relações com o desenvolvimento da mundialização do capital, tendo em vista explicitar sua natureza, conteúdos, ritmos, processos e implicações para a subjetividade. Já que o trabalho docente se caracteriza como trabalho invisível, imensurável, “intelectualizado” e “imaterial” (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.25), nem sempre quantificável, porém sempre com efeitos para a subjetividade, por não serem reconhecidos, contabilizados, apesar de serem reais e afetarem a vida como imaterialidade que inclui:



[...] as atividades de pesquisa, de concessão, de gestão de possibilidades humanas, como todas as atividades terciárias, se redefinem e se colocam em jogo no interior das redes informáticas e telemáticas, e só estas últimas podem explicar o ciclo da produção e da organização de trabalho (LAZZARATO; NEGRI, 2001, p.26).

Para compreender como este processo, que penetra a sociedade, afeta o trabalho docente, é necessário conhecer a realidade concreta do professorado, pois é preciso saber de que maneira os princípios assinalados desta nova forma de organizar o trabalho assumem corpo no cotidiano dos professores e apontam para a introdução do capitalismo dentro da escola e da educação.

No modo de produção capitalista, o controle sobre o trabalhador deixa de ser objetivo, centralizado nos aspectos físicos e corporais, e passa a ser subjetivo por meio de táticas de responsabilização individual e de formação da subjetividade (ALVES, 2008; HARVEY, 1992). A apropriação da dimensão cognitiva do trabalhador possibilita a ampliação do número de atividades e o desenvolvimento da produtividade do trabalho. Conforme Antunes (2005, p. 36), a empresa enxuta “retransfere o *savoir-faire* para o trabalho, mas o faz apropriando-se crescentemente de sua dimensão intelectual, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade existente no mundo do trabalho”. Desse modo, a “captura” da subjetividade ocorre por meio de um processo de empresariamento da própria existência do trabalhador, de forma a ampliar o desempenho individual e as relações de competição. Esta sujeição dos trabalhadores à lei da eficácia e à lógica da concorrência tem se intensificado, especialmente, em razão do desmantelamento e da flexibilização dos direitos do trabalhador (ANTUNES, 2009; DARDOT; LAVAL, 2016).

A motivação à competitividade e ao desempenho individual, para obter melhores salários e condições de trabalho, assimila a categoria docente às demais categorias de trabalhadores, tornando-a uma categoria de trabalho facilmente explorável e relativamente impotente. Essas mudanças na condição e nas relações de trabalho docente ocorrem na medida em que a lógica de mercado avança sobre o trabalho material e imaterial para conseguir vincular produtividade, excelência e redução do tempo de execução das atividades. Esse processo gera múltiplas consequências aos docentes, a exemplo, a precarização do trabalho, a flexibilização das tarefas e uma nova relação que se estabelece com o tempo de trabalho (MANCEBO, 2007).

No modo produção capitalista, o trabalho imaterial, ao se constituir amplamente no tempo de vida, na temporalidade de não trabalho, está também sujeito a um poder cuja substância não mais se associa ao tempo de trabalho, mas às diferentes dimensões da vida dos

trabalhadores. Portanto, os docentes não estão alheios às transformações nas condições objetivas de trabalho que atingem a classe-que-vive-do-trabalho.

## 5 CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA PGERTM

Nesta seção, dedicamo-nos a analisar a condição e a organização do trabalho docente na PGERTM, de modo a identificar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado o processo de trabalho e a vida de professores dos cursos de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Para tal propósito, recorreremos às categorias de análise: condição do trabalho docente, organização do trabalho docente e trabalho docente, condição de trabalho e processo saúde/doença que, por sua vez, orientam o desenvolvimento e a estrutura da seção. Na primeira categoria - a condição de trabalho docente - , abordamos as relações específicas que regem esse processo em determinado contexto. Esta categoria compreende as subcategorias: satisfação no trabalho docente, carreira, contrato e remuneração, alongamento da jornada de trabalho, acúmulo de atividades, cobrança por resultados e produtivismo acadêmico que permeiam os meios de realização das atividades profissionais. Na segunda categoria - organização do trabalho docente - abordamos a organização do trabalho docente na PGERTM. Na terceira categoria - trabalho docente, condição de trabalho e processo saúde/doença - buscamos as inter-relações entre as duas primeiras categorias e o processo saúde-doença de professores da pós-graduação, tomando como referência os resultados da pesquisa empírica junto aos docentes universitários dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Região do Triângulo Mineiro.

A passagem do processo de produção taylorista/fordista para a vigência de um novo padrão industrial e tecnológico, com novos modelos de gestão e organização do trabalho, explica essa nova era de modificação das relações sociais; em que se alteram os modos de organização do trabalho, revoluciona-se o uso da tecnologia no processo produtivo e a produtividade é profundamente aumentada e a organização clássica do trabalho apresenta grandes alterações. Desse modo, o capitalismo ao se reorganizar vai impondo novas regras ao trabalho, “reorganiza o seu ciclo reprodutivo; contudo preserva seus fundamentos essenciais” (ANTUNES, 2009, p. 36). Reestrutura o padrão produtivo, por meio de novos processos de gestão da organização do trabalho com vistas a uma maior produtividade e acumulação de capital, afetando a condição do trabalho.

À vista disso, nesta seção, analisamos a condição do trabalho na PGERTM, de modo a identificar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado o trabalho docente e a vida dos professores. Trata-se de, no cruzamento de informações de caráter quantitativo e qualitativo, identificar aspectos, caracterizações e especificidades da

condição do trabalho de docentes na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação de instituições privadas e públicas do Triângulo Mineiro.

Cada fato, experiência, acontecimento, situação traz em si a síntese de atributos que integrados a um contexto a ele remetem e, ao mesmo tempo, que o refletem em sua dinâmica, totalidade e contradições. Seja pelos indicadores, seja pelas informações extraídas dos relatos dos participantes, apoiados na análise do conteúdo orientada por categorias previamente estabelecidas, em coerência com os objetivos definidos.

Discutimos os resultados da pesquisa empírica realizada em duas etapas: questionário fechado e entrevista estruturada. Para tal propósito, utilizamos a metodologia da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), para analisar as entrevistas. Observadas as informações e estatística descritiva dos dados coletados, convencidos de que qualidade e quantidade podem ser admitidas como atributos possíveis, complementares e, até mesmo, inerentes a determinados processos, condições e fatos.

#### *Perfil dos docentes*

No quadro da Pós-Graduação em Educação brasileira, encontra-se a PGERTM, que, em novembro de 2020, contava com 06 Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados nas cidades: Uberaba-MG e Uberlândia-MG, vinculados às seguintes IES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e na Universidade de Uberaba (UNIUBE). Sendo: três instituições públicas (IFTM, UFTM e UFU) e uma instituição privada (UNIUBE).

A PGERTM, até outubro de 2020, era composta por 120 docentes, sendo da categoria funcional Docente Permanente (DP) 109 docentes, da categoria funcional Docente Colaborador (DC) 11 docentes e da categoria funcional Docente Visitante (DV) não possuía nenhum docente, conforme indicado na tabela 4.

**Tabela 4** – Total de docentes da PGERTM – por gênero – fevereiro 2020

Instituição	Programa	Categoria funcional DP	Categoria funcional DC	Categoria funcional DV	Quant. Gênero Feminino	Quant. Gênero Masculino	Total
IFTM	PPGET	12	0	0	02	10	12
					16,7%	83,3%	100%
IFTM	ProfEPT	12	0	0	02	10	12
					16,7%	83,3	100%
UFTM	PPGE	13	4	0	09	08	17
					53%	47%	100%
UFU	PPGE	49	6	0	31	24	55
					56%	44%	100%
UNIUBE	PPGE	12	1	0	08	05	13
					61,6%	38,4%	100%
UNIUBE	PMPE	11	0	0	04	07	11
					36,3%	63,7%	100%
	<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>56</b>	<b>64</b>	<b>120</b>
		<b>90,9%</b>	<b>9,1%</b>	<b>0</b>	<b>46,7%</b>	<b>53,3%</b>	<b>100%</b>

Fonte: CAPES (2020a)

De acordo com a tabela 4, observamos a representatividade do corpo docente da PGERTM, nas instituições UFTM, UFU e UNIUBE (Programa em Educação) há maior número de docentes do gênero feminino; e a instituição que possui menor número de docentes do gênero feminino é o IFTM. No total geral, apesar da diferença ser pequena há um número maior de docentes do gênero masculino.

Para a pesquisa de campo, foram convidados 100 docentes<sup>12</sup>, o que corresponde a 100% da categoria permanente das referidas IES para participar da primeira etapa da pesquisa, respondendo ao questionário (APÊNDICE D). Aceitaram participar desta etapa, 44 docentes; sendo 14 docentes do IFTM, 14 docentes da UNIUBE, 11 docentes da UFU e 05 docentes da UFTM, descritos e nomeados com nomes fictícios no Quadro 19. Na segunda etapa, aceitaram participar da entrevista 10 (dez) docentes (Alice, Antônio, Augusto, Arnaldo, Apolo, André, Arthur, Alexandre, Arlindo e Alfredo), sendo apenas um do gênero feminino

<sup>12</sup> Ressaltamos que a categoria professor permanente na PGERTM, até outubro de 2020, era composta por 109 (cento e nove docentes). E, como esclarecido anteriormente, alguns docentes do IFTM atuam nos dois PPGE da instituição, a mesma situação ocorre na UNIUBE. Portanto, ao excluí-los em um dos programas, o total de participantes da presente pesquisa foi de 100 (cem) docentes.

**Quadro 19** – Perfil dos docentes - gênero e tempo de docência - participantes do questionário - ano 2019<sup>13</sup>

	<b>Docente</b>	<b>Gênero</b>	<b>Tempo de docência</b>
1.	Cristina	Feminino	Acima de 30 anos
2.	Arnaldo	Masculino	Acima de 30 anos
3.	Rodolfo	Masculino	Acima de 30 anos
4.	Lucimar	Feminino	Acima de 30 anos
5.	Alexandre	Masculino	Acima de 30 anos
6.	Josiane	Feminino	Até 10 anos
7.	Ricardo	Masculino	Acima de 10 a 20 anos
8.	Jusceli	Feminino	Acima de 10 a 20 anos
9.	André	Masculino	Acima de 30 anos
10.	Leandro	Masculino	Acima de 10 a 20 anos
11.	Antônio	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
12.	Valentina	Feminino	Acima de 20 a 30 anos
13.	Guilherme	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
14.	Francisco	Masculino	Até 10 anos
15.	Gilson	Masculino	Até 10 anos
16.	Pedro	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
17.	Ronaldo	Masculino	Acima de 30 anos
18.	Alisson	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
19.	Arlindo	Masculino	Até 10 anos
20.	Larissa	Feminino	Acima de 30 anos
21.	Ederson	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
22.	Daniel	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
23.	Cláudia	Feminino	Até 10 anos
24.	Thaís	Feminino	Acima de 10 a 20 anos
25.	Augusto	Masculino	Acima de 10 a 20 anos
26.	Luciana	Feminino	Acima 20 a 30 anos
27.	Júlio	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
28.	Danilo	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
29.	Wendell	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
30.	Roberto	Masculino	Acima de 30
31.	Silvio	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
32.	José	Masculino	Acima de 30 anos
33.	Arthur	Masculino	Acima de 10 a 20 anos
34.	Fábio	Masculino	Acima de 10 a 20 anos
35.	Alice	Feminino	Acima de 30 anos
36.	Jéssica	Feminino	Acima de 20 a 30 anos
37.	Rosa	Feminino	Acima de 30 anos
38.	Polyanna	Feminino	Acima de 30 anos
39.	Silvia	Feminino	Acima de 10 a 20 anos
40.	Gustavo	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
41.	João	Masculino	Acima de 30 anos
42.	Alfredo	Masculino	Acima de 20 a 30 anos
43.	Fernando	Masculino	Acima de 30 anos
44.	Patrícia	Feminino	Acima de 10 a 20 anos

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

No quadro 19, o tempo de docência apresentado também nos revela que uma grande parte dos participantes da pesquisa tem experiência acima de 30 anos de docência que corresponde 31,8%, mas a maior parte tem tempo entre 20 e 30 anos sendo 34,1%, acima de 10 até 20 anos 22,7% e até 10 anos 11,4%. O quadro nos leva a inferir que grande parte dentre

<sup>13</sup> Os participantes da pesquisa foram nomeados com nomes fictícios.

os docentes participantes são aposentados ou estão próximos da aposentadoria, ou seja, final de carreira. Dentre os participantes da pesquisa, Tabela 5, tivemos maior adesão do gênero masculino.

**Tabela 5** – Participantes da pesquisa - por gênero - ano 2019

Gênero	Quantidade	%
Feminino	15	34,1%
Masculino	29	65,9%

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

A partir de tais considerações em relação à população e ao perfil dos participantes da pesquisa, a seguir desdobraremos a análise conforme categorias definidas a priori.

### 5.1 A condição de trabalho docente

Nesta subcategoria, tendo como base as respostas obtidas na parte 2 – condição e organização de trabalho – do questionário aplicado e nas informações coletadas nas entrevistas, analisamos a condição de trabalho docente da PGERTM.

A condição do trabalho docente, como vimos, inclui desde as estruturais, infraestruturais até as relacionadas aos aspectos salariais e de contrato de trabalho, processo de trabalho passando também pelas relações interpessoais, satisfação e reconhecimento do trabalho. Desse modo, nessa categoria, dedicamo-nos a analisar a condição do trabalho docente na PGERTM, de modo a identificar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado o processo de trabalho e a vida dos professores.

Os resultados da pesquisa empírica apontaram alguns fatores que podem estar influenciando a condição do trabalho docente na PGERTM: *satisfação no trabalho docente, carreira, contrato e remuneração, alongamento da jornada de trabalho, acúmulo de atividades, cobrança por resultados e produtividade/produktivismo* que delineiam as condições, os meios, as formas e ritmos de realização do trabalho docente, aqui classificados como subcategorias.

De início, importa-nos retomar a compreensão da abrangência do termo condição de trabalho docente. Para Oliveira e Assunção (2010, p.1), “as condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade)”. Já Antunes (2018, p.135) inclui na condição do trabalho “a exigência de metas, a rotinização do trabalho, o despotismo dos coordenadores e supervisores, os adoecimentos e padecimentos”. De qualquer forma, passando do significado amplo do termo condição de trabalho, podemos

conceituar/compreender as condições de trabalho vão desde as estruturais e infraestruturais até as relacionadas aos aspectos salariais e de contrato de trabalho, o tempo de trabalho (horas de trabalho) o tempo livre (períodos de descanso), além das relações interpessoais que também afetam a organização do processo do trabalho docente. Vários desses fatores estão relacionados uns aos outros, sendo que alguns podem ser mais determinantes do que outros, dependendo do contexto vivenciado pelo docente. Referem-se ao desenvolvimento de trabalho do professor e das relações específicas que regem esse processo em determinada situação, que envolve o trabalho, o modo de organização e os meios de realização deste trabalho.

Assim, confirma-se na narrativa de um docente entrevistado o apontado na literatura que reconhece e destaca a abrangência do termo condição de trabalho, como podemos constatar:

*Para Arnaldo [...] a noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, materiais e meios de realização das atividades, onde [em que] a pesquisa feita em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu tem um papel fundamental. Refere-se também a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira). Contudo, as **condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, mas diz em respeito também às relações de emprego e às possibilidades de capacitação.** Nesse sentido a relação do trabalho docente com o ambiente educativo vai além da sala de aula, envolvendo atividades de gestão da organização escolar e demais ações que garantam a eficácia do ensino e funcionamento da escola.*

O grifo sinaliza uma concepção ampliada e contextualizada do que é trabalho na pós-graduação e os diferentes conteúdos e dimensões que o integram, embora sem uma avaliação do como eles atingem os docentes. A relação entre condições e consequências é evidenciada por Bianchetti (2011, p. 439), ao admitir que as mudanças que ocorrem na condição de trabalho docente trazem como consequências “prejuízos à produção e veiculação do conhecimento e às condições de vida/trabalho daqueles que atuam na PG”. Por isso, o estudo sobre as reais condições de trabalho vivenciadas pelos docentes dentro e fora do ambiente acadêmico constitui uma necessidade para compreender quais são os fatores determinantes que afetam o trabalho docente e a vida dos professores da PG, tendo em vista a natureza da atividade, a forma de organização do seu trabalho, bem como todo o sistema burocrático que é imposto aos docentes.



### 5.1.1 Satisfação no trabalho docente

Um fator destacado na PGERTM, dentre as narrativas dos docentes entrevistados, refere-se à satisfação do docente em desenvolver suas atividades acadêmicas na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Isto tendo em vista que o trabalho docente é permeado de situações planejadas, problematizadas e de confronto que induzem o docente renovar suas práticas pedagógicas de forma a proporcionar um ensino de qualidade. Ruivo et al. (2008) ressaltam que existem vários fatores relacionados à satisfação profissional do docente como componentes da natureza do trabalho inerentes ao trabalho docente, os quais estão no âmbito do processo educativo e outros fatores de caráter afetivo. Assim, “a satisfação no trabalho é um fenômeno complexo e de difícil definição, porque trata-se de um estado subjetivo, que pode variar entre sujeitos, em diferentes circunstâncias, e ao longo do tempo para uma mesma pessoa” (CARLOTTO; CÂMARA, 2008, p.203). O entendimento da satisfação profissional se torna complexo por envolver experiências e percepções relacionadas aos aspectos da vida individual e da realidade em que está inserido cada docente, pois a satisfação sofre influência de forças internas e externas ao ambiente de trabalho.

Terra, Secco e Robazzi (2011, p. 27) frisam em seus estudos que se o trabalhador sente-se comprometido com o trabalho, ele é tomado “pela excitação que os desafios provocam, pela satisfação com a atividade laboral bem realizada, pelo prazer que trazem os relacionamentos com os outros e pelo orgulho de colocar seus valores em ação”. Com os docentes que atuam na PGERTM entendemos não ser diferente. Mostram-se e declaram ser comprometidos com o trabalho docente em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. Foi perguntado aos docentes participantes da entrevista: **por quais razões ou fatores você considera satisfatório, atrativo atuar na pós-graduação *stricto sensu* em Educação?** O comprometimento pode ser constatado nas narrativas de alguns docentes entrevistados. Nas respostas em relação o que consideram satisfatório no trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, pudemos verificar que a satisfação do trabalho docente perpassa pelo convívio com os discentes de acordo com a narrativa de cinco entrevistados:

*Alice* - A relação com os orientandos abre novos caminhos para pesquisas conjuntas.

*Antônio* – [...]me chama atenção pelo perfil do aluno que entra, é um perfil diverso e essa diversidade acaba sendo instigante para a gente pensar os processos educacionais e nossas próprias práticas, então

*essa diversidade na origem acaba enriquecendo a própria prática, o próprio dia a dia das disciplinas, das orientações.*

**Arnaldo** - *A oportunidade de estar aprendendo também com os meus orientados.*

**André** - *O interesse dos alunos pelo conhecimento, o que nos motiva a ensinar.*

**Alfredo** - *Trabalhar com alunos que adentram ao Mestrado e ao Doutorado com aquele brilho diferente nos olhos, como quem procura algo novo, com vontade de operacionalizar mudanças. Isto sempre renova energias dos orientadores.*

Dentre os docentes participantes da entrevista, observamos também que a satisfação e o interesse vão além do convívio com o educando. A relação professor-aluno produz não somente o fruto do seu trabalho, mas lhe traz prazer e satisfação no trabalho. Alguns docentes responderam que a satisfação no trabalho também envolve a relação trabalho-docente, a motivação no desempenho do trabalho e o bom relacionamento com seus pares. Aspectos que podem ser observados nas narrativas de quatro docentes dentre os entrevistados:

**Augusto** - *considero sempre muito interessante a oportunidade de possibilitar aos alunos temas e bibliografia que costumeiramente não tiveram oportunidade de frequentar ou mesmo que conheceram muito superficialmente na graduação.*

**Apolo** - *considero agradável também a convivência na academia, de modo a proporcionar a busca constante por novos conhecimentos e a convivência com os “pares”. De minha parte, também considero a docência na Pós-graduação *Stricto Sensu* uma atividade muito dinâmica, proporcionando inúmeras e variadas experiências.*

**Arthur** - *desenvolvimento de teorias que são bem consolidadas, mas as suas aplicações se renovam a cada dia, isso é o que faz o trabalho docente ser empolgante na pós-graduação, você está sempre em contato com o novo, com aquilo que pode ser melhorado.*

**Alexandre**- *Acho que é um privilégio poder debater um tema determinado na sala de aula com uma turma de doutorado, ou mesmo num seminário de investigação.*

Os professores citados acima relatam em suas narrativas que a satisfação de desempenhar o trabalho docente de modo dinâmico, remete à possibilidade de debater um tema, estar em contato com o novo e o bom relacionamento com seus pares são fatores geradores de satisfação na pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Estes aspectos proporcionam inúmeras e variadas experiências profissionais, estabelecendo relações

positivas com seus colegas e no processo educativo. Outro significado da satisfação no trabalho docente - que foi possível identificar nas narrativas dos docentes participantes da entrevista - inclui as atividades acadêmicas, explicitadas no prazer em desenvolver pesquisa, produção do conhecimento, o “elo indissociável teoria/prática” e formação contínua, como pode ser registrado nas narrativas /relatos de três docentes dentre os entrevistados, a seguir:

*Alexandre- Outro aspecto da pós-graduação stricto sensu que eu desfruto é a questão da pesquisa e a produção do conhecimento.*

*Arlindo- O investimento, sem trégua, na formação continuada, em serviço (preferencialmente) no adensamento do percurso formativo do professor enquanto pesquisador: elo indissociável teoria/prática.*

*Alfredo - Pesquisar e produzir conhecimento, procurando alterar o status quo da sua temática de pesquisa e área de conhecimento. Divulgar os novos conhecimentos redigidos em artigos, livros, Gerando, assim capítulos de livros, palestras em congressos, oficinas.*

De acordo com as narrativas dos docentes e registros, “a satisfação no desenvolvimento das atividades acadêmicas: pesquisa, produção do conhecimento” e “o elo indissociável teoria/prática e formação contínua” estão diretamente relacionados com o aprimoramento intelectual, um sentimento de autorrealização que inclui crescimento pessoal, e, sobretudo, a satisfação com o trabalho executado.

Por meio das narrativas de docentes entrevistados, concluímos que a satisfação no trabalho docente da PGERTM decorre da relação professor-aluno, da relação trabalho-docente e do desempenho das atividades. Professores entrevistados apontam mais satisfação do que insatisfação entre as dimensões abordadas; o que pode sugerir ser o trabalho na pós-graduação fonte de prazer e de realização do docente.

### 5.1.2 Carreira, contrato e remuneração

Em relação à subcategoria carreira, contrato e remuneração, de acordo com as respostas da questão três do questionário: **qual seu vínculo institucional?** Na PGERTM, o tipo de contrato e remuneração de 78,1% dos docentes participantes da pesquisa tem vínculo em instituições públicas federais, possuem plano de carreira estabelecido pela Lei 12.772/2012 em vigência. O plano de carreira e cargos dos docentes das IES federais, de provimento efetivo de Professor do Magistério Superior, são estabelecidos no Capítulo 1 – Plano de carreiras e Cargo de magistério federal, § 1º: a estruturação em classes A, B, C, D e E, e § 2º as seguintes denominações de acordo com a titulação do ocupante do cargo

I - Classe A, com as denominações de:

- a) Professor Adjunto A, se portador do título de doutor;
- b) Professor Assistente A, se portador do título de mestre; ou
- c) Professor Auxiliar, se graduado ou portador de título de especialista;
- II - Classe B, com a denominação de Professor Assistente;
- III - Classe C, com a denominação de Professor Adjunto;
- IV - Classe D, com a denominação de Professor Associado; e
- V - Classe E, com a denominação de Professor Titular (BRASIL, 2012).

No capítulo I, § 3º, a Lei 12.772 estabelece que a Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) será composta das seguintes classes: D IV; D III; D II; D I; e Titular. (BRASIL, 2012). O ingresso nos cargos de provimento efetivo de Professor da Carreira de Magistério do EBTT, segundo o Capítulo II, Seção II, Art. 10º, ocorrerá sempre no Nível 1 da Classe D I, mediante aprovação em concurso público de provas ou de provas e títulos.

Sobre o regime de trabalho dos docentes da rede federal, o Capítulo V, no Art. 20, prescreve que o professor, ocupante de cargo efetivo do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: “I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho”. No parágrafo § 2º, destaca-se que o professor com regime de 40 (quarenta) horas, com dedicação exclusiva, está impedido do exercício de outra atividade remunerada, pública ou privada, com as exceções previstas nesta Lei. O § 3º estabelece que

[...] os docentes em regime de 20 (vinte) horas poderão ser temporariamente vinculados ao regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva após a verificação de inexistência de acúmulo de cargos e da existência de recursos orçamentários e financeiros para as despesas decorrentes da alteração do regime, considerando-se o caráter especial da atribuição do regime de 40 (quarenta) horas sem dedicação exclusiva, conforme disposto no § 1º, nas seguintes hipóteses: I - ocupação de cargo de direção, função gratificada ou função de coordenação de cursos; ou II - participação em outras ações de interesse institucional definidas pelo conselho superior da IFE. (BRASIL, 2012).

Em relação aos salários e remuneração dos docentes das IES federais, o Capítulo VI, Art. 16, da Lei 12.772/2012, estabelece que a estrutura remuneratória do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal possui a seguinte composição: I - Vencimento Básico, conforme valores e vigências estabelecidos, para cada Carreira, cargo, classe e nível; e II - Retribuição por Titulação - RT, conforme disposto no Art. 17:

§ 1º A RT será considerada no cálculo dos proventos e das pensões, na forma dos regramentos de regime previdenciário aplicável a cada caso, desde que o certificado ou o título tenham sido obtidos anteriormente à data da inativação.

§ 2º Os valores referentes à RT não serão percebidos cumulativamente para diferentes titulações ou com quaisquer outras Retribuições por Titulação, adicionais ou gratificações de mesma natureza. (BRASIL, 2012).

Para a Carreira de Magistério do EBTT, a Lei 12.772/2012 estabelece no Art. 18 que, para fins de percepção da RT, será considerada a equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências - RSC.

§ 1º O RSC de que trata o caput poderá ser concedido pela respectiva IFE de lotação do servidor em 3 (três) níveis: I - RSC-I; II - RSC-II; e III - RSC-III.

§ 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma: I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização; II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a doutorado. (BRASIL, 2012).

Nos quadros 20, 21 e 22, seguem descritos os salários do primeiro nível de cada classe A, B, C, D e E, que se referem ao Magistério superior e EBTT – IES federais.

**Quadro 20 – Salários do primeiro nível de cada classe – Magistério Superior - IES Federais – 20h – fevereiro 2020**

Classe Nível			Venc. Básico	Aperfeiçoamento Total	Especialização Total	Mestrado Total	Doutorado Total
Classe E	Titular	U	4.774,42	5.013,14	5.251,86	5.968,03	7.519,71
Classe D	Associado	1	3.858,58	3.858,58	-	-	6.077,27
Classe C	Adjunto	1	2.744,21	2.881,42	3.018,63	3.430,26	4.322,13
Classe B	Assistente	1	2.477,29	2.601,15	2.725,02	3.096,61	3.901,73
Classe A	Adjunto A Assistente A Auxiliar	1	2.236,32	2.348,14	2.459,95	2.795,40	3.522,21

Fonte: Brasil (2012)

**Quadro 21 – Salários do primeiro nível de cada classe – Magistério Superior – IES Federais – 40h – fevereiro 2020**

Classe Nível			Venc. Básico	Aperfeiçoamento Total	Especialização Total	Mestrado Total	Doutorado Total
Classe E	Titular	U	6.684,19	7.185,50	7.686,82	9.190,76	12.449,30
Classe D	Associado	1	5.402,02	-	-	-	10.061,26
Classe C	Adjunto	1	3.841,90	4.130,04	4.418,18	5.282,61	7.155,34
Classe B	Assistente	1	3.468,20	3.728,32	3.988,43	4.768,78	6.459,52
Classe A	Adjunto A Assistente A Auxiliar	1	3.130,85	3.365,66	3.600,48	4.304,92	5.831,21

Fonte: Brasil (2012)

**Quadro 22** – Salários do primeiro nível de cada classe – Magistério Superior – IES Federais  
- Dedicção Exclusiva – fevereiro 2020

Classe Nível			Venc. Básico	Aperfeiçoamento Total	Especialização Total	Mestrado Total	Doutorado Total
Classe E	Titular	U	9.548,84	10.503,72	11.458,61	14.323,26	20.530,01
Classe D	Associado	1	7.717,17		-	-	16.591,91
Classe C	Adjunto	1	5.488,43	6.037,27	6.586,12	8.232,64	11.800,12
Classe B	Assistente	1	4.954,57	5.450,03	5.945,48	7.431,86	10.652,33
Classe A	Adjunto A Assistente A Auxiliar	1	4.472,64	4.919,90	5.367,17	6.708,96	9.616,18

**Fonte:** Brasil (2012)

Foi constatado também nesta categoria que, dentre os respondentes do questionário, o total de 31, 9% tem vínculo com instituição privada, a qual possui plano de carreira e salários determinados pela Convenção Coletiva de Trabalho do Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO- MG) e do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Triângulo Mineiro (SINEPE-TM), em vigência no período de 2019 a 2021. O docente tem seu regime de trabalho definido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e pelo Decreto-Lei n.º 5.452.

Na Convenção Coletiva de Trabalho do SINPRO- MG/SINEPE-TM 2019/2021, tem-se na cláusula primeira, no parágrafo único, que “considerar-se-á professor universitário o profissional que, além das atividades previstas no *caput*, também exercer concomitantemente as atividades que abrangerem o ensino, a pesquisa, a extensão e o exercício do mandato de cargo e a atividades docentes”. (SINPRO-MG/SINEPE-TM, 2019-2021). Desse modo, alguns professores atuam tanto na Graduação como na Pós-graduação *stricto sensu*, conforme titulação exigida pelo MEC e pela CAPES.

Quanto ao ingresso dos docentes, no caso da instituição privada analisada, ele ocorre normalmente por meio de processo seletivo, análise de currículos, de entrevistas, participação em bancas, podendo ser utilizada a seleção com prova prática.

No quadro hierárquico, segundo a Cláusula Vinte e Seis da Convenção Coletiva de Trabalho do SINPRO- MG/SINEPE-TM 2019/2021, “o estabelecimento pode adotar a classificação dos professores em classes e níveis dentro de cada classe, com promoção por tempo de serviço, por habilitação, mérito ou outro critério, fazendo distinção salarial entre as várias classes e os diversos níveis, observado os pisos estabelecidos”. Nesse sentido, os docentes participantes da pesquisa da PGERTM com vínculo na instituição privada, em relação ao tipo de contrato e remuneração possuem plano de carreira publicado no Diário Oficial dia 12/12/2011 em vigência. O plano de carreira e cargos dos docentes da IES privada, de provimento de Professor do Magistério Superior, estabelece a estruturação em categorias:

I- Especialista; II – Mestre; III - Doutor e IV – Pós-doutor e abrangem faixas salariais nas classes A, B, C, D, E, F, G, H.

Sobre o regime de trabalho dos docentes participantes da pesquisa da instituição privada, o plano de carreira prescreve que o Professor do Magistério Superior será submetido a um dos seguintes regimes de trabalho: I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral; ou II - tempo parcial de no mínimo 12 (doze) horas semanais de trabalho; III - Horista. Na cláusula segunda, da Convenção Coletiva de Trabalho do SINPRO- MG/SINEPE-TM 2019/20211 se considera, como aula, o trabalho letivo ou educacional com duração máxima de 50 (cinquenta) minutos, ministrado para turma ou classe regular de alunos. Desse modo, a Convenção Coletiva de Trabalho do SINPRO- MG/SINEPE-TM 2019/2021, na Cláusula Quarenta e Três, define que o piso salarial (salário-aula-base mínimo) a partir de 1<sup>o</sup> (primeiro) de abril de 2019, para os cursos superiores, é de R\$37,29. Assim, no Quadro 23, apresenta um modelo do plano de carreira, referente aos salários e remuneração dos docentes participantes da pesquisa da IES privada: vencimento básico, conforme valores e vigências estabelecidos, para cada categoria e faixas salariais.

**Quadro 23** – Modelo salários e Faixas salariais - IES Privada – fevereiro 2020

Categorias	A	B	C	D	E	F	G	H
Professor I	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria	Variação hora/aula + Piso adicional por categoria

Fonte: UNIUBE (2020)

Referente ao reajuste salarial dos docentes participantes da pesquisa da IES privada, o plano de carreira estabelece que as progressões ocorram em dois níveis: desenvolvimento (Quadro 24) e avaliação de desempenho (Quadro 25).

**Quadro 24** – Progressão por nível Desenvolvimento

Nível de Progressão	Fatores considerados pesos de pontuação para classificação entre categorias I, II, III e IV
Desenvolvimento	Contempla tempo de experiência, experiências em atividades não docentes, dedicação para a instituição, aperfeiçoamento profissional, produção acadêmica/intelectual, orientação em bancas de TCC, participação em eventos e premiações.

Fonte: UNIUBE (2020)

Para progressão no nível de Desenvolvimento, os critérios são considerados na posição vertical mediante vagas e orçamento, ou seja, a progressão do professor categoria I para a

categoria II ocorrerá se houver vaga e orçamento e se obtiver os percentuais exigidos em cada categoria que vão até 1000 pontos.

#### **Quadro 25-** Progressão por nível Avaliação de desempenho

Nível de Progressão	Fatores considerados pesos de pontuação para escala de classificação
Avaliação de desempenho	Avaliação do aluno, autoavaliação do docente e avaliação do Coordenado do curso.

Fonte: UNIUBE (2020)

Na progressão por nível de Avaliação de desempenho, somam-se as notas dos fatores que vão até 100 pontos e mediante orçamento e vaga procede-se à avaliação e autorização da evolução na carreira na posição horizontal, ou seja, o professor passa da faixa I, depois para faixa II, assim por diante. As progressões nos dois níveis ocorrerão a cada 24 meses.

Considerando que as condições de trabalho objetivas, as quais incluem os aspectos exteriores da profissão salário, carreira, prescrições legais, renumeração, estabilidade, contratação etc. e acarretam transformações no processo de trabalho e na organização da forma de ser professor (CUNHA; CUNHA, 2015), perguntamos aos docentes participantes da entrevista: **a condição de trabalho, os salários e um plano de carreira são fundamentais para qualquer profissão. Concorda que seja isso mesmo?** Sendo assim, qual a avaliação que faz sobre os salários na profissão docente e no seu caso particular? Obtivemos as seguintes respostas de nove docentes:

*Alice – Não, acho que o plano de carreira e as condições de trabalho que tenho não são dos piores se comparados ao restante (média) da população brasileira. Contudo quando comparado ao mesmo cargo e salário em outros países, percebe-se o descaso com que a educação é tratada no Brasil.*

*Antônio - Algumas pessoas acham que o servidor público ganha muito, não é que ele ganha muito é que a média brasileira ganha muito pouco; aí pode parecer uma discrepância, mas o salário é condizente com o plano de carreira atualmente 2018 e 2019.*

*Augusto - Penso que mesmo que existam condições que pudessem melhorar, o fato mais importante é buscar algo que realmente goste-se de fazer, sendo que mesmo que ocorram tarefas não tão empolgantes, você as considere necessárias e mesmo um preço a pagar para fazer o que gosta, o que o realiza. Nesse sentido, há uma dimensão objetiva no trabalho, remuneração, condições e perspectivas, mas, também, uma dimensão subjetiva, psicológica, de realização pessoal. Há, também, creio eu, uma dimensão mais ampla, de benefício social e de colaboração para o bem comum.*



**Arnaldo** - *É histórico no Brasil as baixas médias de salários na profissão docente, o que, quase sempre, uma grande parcela de trabalhadores docentes tem que arrumar uma outra atividade de trabalho e ou dobrar sua carga horária para ter uma remuneração um pouco melhor.*

**Apolo**- *A questão da valorização do trabalho docente perpassa não apenas pela questão do salário, mas também pelo reconhecimento e pelo prestígio social perante as diversas atribuições e/ou competências estipuladas para o docente nas diversas Instituições de Ensino Superior (IES) e/ou nas escolas da Educação Básica.*

**André** - *Razoável para os dias de hoje e injusto para uma aposentadoria docente. A carreira se limita ao doutorado e para os professores que ingressaram na instituição a partir de 2003 terão seus salários reduzidos em 20% quando se aposentarem.*

**Arthur** - *Acho que o plano de carreira bem estruturado é importantíssimo para a motivação docente.*

**Alexandre** - *As condições de trabalho, as possibilidades de ascensão na carreira, salário justo etc., são essenciais, porque somos seres humanos e vivemos na era do capitalismo puro e duro; porém, o dinheiro é necessário para ter uma vida decente e para poder satisfazer as necessidades da família e suas próprias.*

**Arlindo** - *Concordo e não reclamo do que me é dado usufruir no plano de carreira, malgrado um Estado dependente que (di)lapida, na base e diretamente, o ganho dos trabalhadores, por conta de uma Reforma Tributária e Fiscal ainda apenas esfarelada em discursos de tribunas. Entretanto, cabe uma observação: a realidade de um profissional com titulação e dedicação exclusiva é diametralmente diversa, na comparação com professores de Educação Básica sem tais atributos na carreira.*

As narrativas apresentadas incitam várias considerações referentes à carreira e à remuneração dos docentes. Abrangem desde a desvalorização da profissão docente à precarização do trabalho docente na conjuntura do modo de produção capitalista, em relação à carreira e à remuneração dos docentes da PGERTM.

Um dos docentes entrevistados relacionou a avaliação do salário do docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação com o tempo de formação e dedicação exigida para atuar nos programas.

**Alfredo**- *[...]Quanto ao salário, claro que o tempo para se tornar doutor e a dedicação que o título exige na participação de programas de mestrado e doutorado.*

Desse modo, ponderamos que as condições de trabalho dos professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, também são afetadas pelas alterações advindas do contexto capitalista. Condições de trabalho, carreira e salários associados interferem na avaliação coletiva, científica do exercício da docência e da profissão docente.

Afinal, esses aspectos refletem uma conjuntura que contextualiza o trabalho e o explica em seus condicionamentos históricos, sociais e econômicos que, por sua vez, afetam e delineiam a experiência coletiva e individual da profissão em seus conteúdos, natureza, rumos e perspectivas. Portanto, é importante de se aliar à compreensão do que acontece no mundo do trabalho o exame do modo de produção em que o trabalho docente na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação acontece. Importa que se tenha clara a tendência do capitalismo em sua fase de acumulação flexível na determinação dos processos produtivos e na vida de quem trabalha, tendo em vista distinguir composições de perfis e sociabilidades profissionais. Ponderamos: por um lado que os docentes de universidades públicas, com vínculo efetivo, estão em condições de carreira, salários e remuneração melhores, comparando-se com docentes do ensino básico ou mesmo com docentes de instituições privadas de ensino superior.

Em relação aos aspectos que influenciam a condição de trabalho docente na PGERTM, (TABELA 6), constatamos nos resultados da segunda parte do questionário que alguns são mais frequentes e merece considerações mais detalhadas, tendo em vista uma análise mais próxima e consistente dos fatos e do tipo de relações que mantêm com o contexto e a totalidade em que se inserem. Sem as articulações parte todo e os movimentos que se produzem nessas relações, podemos não perceber de fato como se dá e evolui a condição do trabalho no contexto da pós-graduação na região e como nela se reproduz ou não a pós-graduação brasileira na área da Educação.

**Tabela 6** – Condições de trabalho – conteúdo e dimensões – ano 2019

	Aspectos	Porcentagem				
		Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Q1	O ritmo de trabalho é excessivo?	0,0%	4,5%	18,2%	<b>40,9%</b>	36,4%
Q2	As tarefas são cumpridas com pressão de prazos?	0,0%	4,5%	25%	<b>61,4%</b>	9,1%
Q3	Existe forte cobrança por resultados?	2,3%	6,8%	27,3%	<b>29,5%</b>	34,1%
Q4	As normas para execução das atividades são rígidas?	2,3%	15,9%	36,4%	<b>40,9%</b>	4,5%
Q5	Existe fiscalização do desempenho?	4,5%	11,4%	31,8%	<b>36,4%</b>	15,9%
Q6	Os resultados esperados estão fora da realidade?	9,1%	27,3%	45,5%	13,6%	4,5%
Q7	As atividades são repetitivas?	13,6%	31,8%	36,4%	13,6%	4,5%
Q8	Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho?	6,8%	15,9%	38,6%	<b>25%</b>	13,6%
Q9	As atividades executadas sofrem descontinuidades?	9,1%	20,5%	43,2%	22,7%	4,5%
Q10	Há disparidade na distribuição das atividades?	6,8%	27,3%	29,5%	29,5%	6,8%
Q11	Participa do processo de tomada de decisões?	0,0%	11,4%	38,6%	34,6%	13,6%
Q12	Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados?	18,2%	43,2%	27,3%	9,1%	2,3%
Q13	Existem disputas profissionais no local de trabalho?	9,1%	20,5%	43,2%	18,2	9,1%
Q14	Falta integração no ambiente de trabalho?	15,9%	15,9%	40,9%	22,7%	4,5%
Q15	Falta apoio das chefias para seu desenvolvimento profissional?	27,3%	36,4%	15,9%	13,6%	6,8%
Q16	As informações necessárias para a execução ou o desenvolvimento de atividades funcionais são de difícil acesso?	18,2%	43,2%	29,5%	4,5%	4,5%
Q17	Exerce atividades do trabalho docente, após jornada diária e/ou em fim de semana <sup>14</sup>	5%	0,0%	16%	18%	<b>61%</b>

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

<sup>14</sup> A questão 17 está descrita na parte 1 – condição e organização de trabalho no questionário.

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 6, docentes participantes do questionário apontam que a condição de trabalho docente na PGERTM é frequentemente afetada pelos aspectos: ritmo de trabalho excessivo (40,9%), tarefas cumpridas com pressão de prazos (61,4%), cobrança por resultados (29,5%), normas rígidas para execução das atividades (40,9%), fiscalização de desempenho (36,4%) que geram pressão e desgaste. São situações que podem conduzir o trabalho docente para uma sobrecarga e intensificação.

Nesse sentido, associadas às narrativas dos docentes, dentre as subcategorias elencadas para análise da categoria a condição de trabalho docente, quatro (alongamento da jornada de trabalho, acúmulo de atividades, cobranças por resultados, produtividade/productivismo) e narrativas de docentes entrevistados relacionam-se com a intensidade do trabalho docente. Como veremos na análise das subcategorias a seguir.

### 5.1.3 Alongamento da jornada de trabalho

Em relação aos aspectos relacionados à subcategoria *alongamento da jornada de trabalho*, tabela 7, dentre os resultados, podemos verificar que o total de 61% dos docentes participantes da pesquisa respondeu que sempre exerce ou desenvolve atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana.

**Tabela 7** – Atividades do trabalho docente, após jornada diária e/ou em final de semana - ano 2019

Aspectos	Porcentagem				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
<b>Atividades do trabalho docente, após jornada diária e/ou em final de semana</b>	0/0%	0,0%	20,5%	18,2%	<b>61,4%</b>

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Ponderamos, assim, que alguns docentes da PGERTM, para cumprir com suas responsabilidades, ultrapassam sua jornada de trabalho de 40 horas semanais. Isso confirma a intensificação do trabalho em que há um quadro de excesso de trabalho, diminuição do tempo de descanso do professor e sobrecarga, reduzindo as possibilidades de atualização, planejamento de longo prazo e trabalho coletivo.

Nas narrativas de três professores entrevistados, ao responderem sobre a execução ou desenvolvimento de atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana, podemos constatar o alongamento da jornada de trabalho:

**Arthur-** *Você está praticamente no trabalho o tempo todo, 24h no ar, então estou assim, às vezes estou lá no dentista aguardando ser atendido, pego meu celular e começo a ler um artigo, estudar, e você tem essa questão, nossa agora estou o quê, no meu horário de lazer? Ou estou trabalhando? Então fica difícil sim, controlar e contabilizar as horas de trabalho.*

**Alexandre-** *A cultura digital, o crescimento exponencial do conhecimento, estão levando os sujeitos a trabalharem inúmeras horas na frente computador, fazendo uma terceira jornada em casa, a trabalhar o final de semana, nas férias etc.*

**Artindo-** *As tecnologias e a virtualidade flexibilizaram e derreteram o tempo próprio do trabalho. Em outras palavras, passamos de uma sociedade de “tempo de trabalho” para uma sociedade “toda ela trabalho, o tempo todo”.*

Diante do alongamento das jornadas, o tema da sobrecarga de trabalho do professor é recorrente e prepondera a ideia da menor disponibilidade de tempo para o lazer e atividades prazerosas. Entretanto, algumas estratégias são apontadas por três professores entrevistados na tentativa de separar as duas dimensões tempo trabalho x tempo lazer:

**Augusto-** *O desafio é conseguir dosar adequadamente o tempo, pois como o trabalho que realizo é muito agradável e instigante, por vezes, cuidados relacionados à manutenção da saúde, tais como a realização de exercícios físicos e o usufruto de momentos de lazer, ficam secundarizados.*

**Arnaldo-** *Lidar com essa situação não é nada fácil e, quase sempre, algumas atividades do trabalho docente têm que ser realizadas fora do meu horário de trabalho tradicional. Quase sempre a estratégia é que as atividades que envolvem tratativas pessoais têm preferência àquelas que são mais burocráticas.*

**Alfredo-** *A internet e outros meios de comunicação permitem o não cumprimento de horários fixos em locais fixos de trabalho. Algumas vezes isto ocorre comigo, mas procuro me disciplinar para não invadir meu espaço de descanso (de não trabalho no sentido estrito) pois, caso contrário, entro na roda viva de apenas valorizar o trabalho e desprezar todo o restante do contexto de minha vida social.*

Percebemos nas narrativas que, para alguns professores da PGERTM, é um desafio separar tempo de trabalho do tempo de não trabalho. Diferente dos trabalhadores contemporâneos, os trabalhadores da época do fordismo mantinham a separação entre o tempo de trabalho e o tempo ócio. Até mesmo, na época do Estado de bem-estar social e de suas diferentes imitações em todo o mundo, os trabalhadores conseguiram como uma de suas conquistas essenciais o direito de gozar de férias durante determinadas semanas do ano. Para

enfrentar essa realidade, o capitalismo começou a negociar o tempo livre dos trabalhadores e a transformá-lo em tempo de ócio, instigando o “consumo individual e familiar e fazendo esse tempo ser regido pela lógica do capital, para que, por exemplo, as férias fossem desfrutadas em hotéis, balneários ou praias, nos quais se desenvolve uma atividade mercantil que gera lucros”. (CANTOR, 2019, p.47).

O alongamento da jornada de trabalho é uma questão fundamental na discussão atual sobre a exploração da força de trabalho inclusa na proposta do capital neoliberal. Não é um aspecto que entra recentemente no mundo do trabalho e sim uma problemática antiga sobre o trabalho e sua duração. Marx ([1867]1982) colocou em discussão a luta pela jornada de trabalho; leis que prolongaram compulsoriamente a jornada de trabalho na metade do século XIV ao fim do século XVII descrevendo que a busca do capitalista por mais trabalho se mostra como uma ação para um alongamento ilimitado da jornada de trabalho. A necessidade de obter mais trabalho é, de acordo com Marx, um movimento vital do capital, o movimento de autovalorizar, de gerar mais valor.

O trabalhador durante toda sua existência nada mais é que força de trabalho, que todo seu tempo disponível é por natureza e por lei tempo de trabalho, a ser empregado no próprio aumento do capital. Não tem qualquer sentido o tempo para a educação, para o desenvolvimento intelectual, para preencher funções sociais, para convívio social. [...] Mas em seu impulso cego, desmedido, em sua voracidade por trabalho excedente, viola o capital os limites extremos, físicos e morais, da jornada de trabalho. (MARX, [1867] 1982, p. 300).

Na sociedade contemporânea, a expropriação do tempo estendeu-se a todos os âmbitos da vida e não se limita, como antes, ao âmbito do trabalho. O professor, hoje, não tem tempo para nada, não há tempo para visitar os amigos, ler um livro, ver um filme, praticar um esporte, passear no parque, desfrutar de alguma atividade cultural. O ritmo excessivo de trabalho frequentemente, tabela 8, apontado por docentes, pode estar condicionando a falta de tempo para o desenvolvimento das atividades de lazer e pessoais de professores da PGERTM.

**Tabela 8** – Ritmo, tempo de trabalho – ano 2019

Aspectos	Porcentagem				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O ritmo excessivo de trabalho/excesso.	0,0%	4,5%	18,2%	<b>40,9%</b>	36,4%
Falta tempo para pausas de descanso no trabalho.	6,8%	15,9%	38,6%	<b>25,0%</b>	13,6%
Descontinuidades nas atividades.	9,1%	20,5%	43,2%	<b>22,7%</b>	4,5%

Fonte: Questionário aplicado (2019)

Hoje, considerando um período de tempo relativamente curto o trabalho é mais intenso, o ritmo e a velocidade são maiores, a cobrança de resultados é mais forte como podemos confirmar nos resultados, na Tabela 8, em que frequentemente os aspectos apontados ocorrem no processo de trabalho de professores da PGERM. Assim, como a exigência de polivalência, versatilidade e flexibilidade. As formas contemporâneas de produção capitalista de bens e serviços exploram cada vez mais o tempo de trabalho de professores.

O tempo no regime da acumulação flexível e da reestruturação modular faz com que a valorização do trabalho adquira aspectos novos. Há uma cobrança para que o docente seja produtivo, trabalhe sempre, o que se insere fortemente na lógica do capitalismo que tem dominado o mundo do trabalho. O professor é obrigado a assumir uma carga de trabalho para poder manter-se em um padrão de vida confortável; para sobreviver; para ser valorizado e ser reconhecido na sociedade; para dar sequência à sua formação acadêmica, dentre outras razões.

A constatação da expropriação do tempo é confirmada nas narrativas de quatro professores participantes da pesquisa ao responderem: **como o tempo que dispõe é organizado para o cumprimento das demandas profissionais? Acha-o suficiente para atender todas elas, algumas ou poucas?**

*Augusto- O tempo sempre pareceu curto para a multiplicidade de tarefas a realizar, mas, com o amadurecimento, foi ficando cada vez mais visível a necessidade de dosar adequadamente a relação entre as tarefas a realizar e o tempo disponível. Nem sempre se acerta, o que leva algumas atividades a serem realizadas em finais de semana e feriados, mas, tenho esperança de que consiga cada vez mais planejar adequadamente o tempo para a realização das atividades com as quais me comprometo.*

*Apolo- Mesmo tentando me organizar, tenho a impressão de que o tempo disponível nunca é suficiente para cumprir todas as tarefas ou demandas profissionais, seja do ponto de vista quantitativo, seja do ponto de vista qualitativo, infelizmente. E esta impressão, posso dizer seguramente, é compartilhada por vários outros colegas docentes, principalmente aqueles que se dedicam à Pós-graduação Stricto Sensu.*

*Alexandre- O tempo não é suficiente para ninguém, nunca alcança para o que você poderia fazer na vida. Mas o que tenho estudado é que as pessoas produtivas, como eu disse, planejam bem e aproveitam o tempo. Como todo o mundo sabe, o que faz um professor de pós-graduação não cabe em oito horas de trabalho, nem nove e nem dez horas.*

*Arlindo- Evidentemente não está dando para responder a todas as demandas. Aí vêm as prioridades.*

Essas narrativas permitem observar que a reclamação recai sobre a questão do tempo que, diante de tantas e variadas demandas do trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, se torna escasso. E a consequência desses excessos se manifesta em uma ruptura dos limites entre o tempo de trabalho e o de não trabalho. Portanto, o capitalismo atual, em sua fase de acumulação flexível, caracteriza-se como um novo contexto na flexibilidade dos processos de trabalho, expressa a expropriação do tempo da vida de maneira paradoxal, na falta do tempo.

No modo de produção capitalista, o tempo de trabalho se apresenta como um meio essencial à reprodução da lógica capitalista. Portanto, ele se torna uma das colunas de sustentação do processo de acumulação de capital, baseado na extração de mais-valia e atua como um regulador radicado do modo de vida social. As transformações ocorridas no tempo, no trabalho e no tempo de trabalho são exemplos para reiterar a habilidade com que o capitalismo vem conseguindo, ainda que num processo contraditório produzir modificações substantivas no mundo do trabalho e na vida social.

#### 5.1.4 Acúmulo de atividades

Em relação à subcategoria *Acúmulo de Atividades*, na primeira parte do questionário **foi perguntado aos docentes participantes da pesquisa se desenvolvem outras atividades além das atividades de ensino**. No quadro 26, podemos constatar que os resultados apontaram que 24, que corresponde ao total de 54,5%, dos professores participantes desempenham outras atividades além das de ensino, o que pode favorecer a intensificação do trabalho docente na PGERTM.

**Quadro 26-** Outras atividades desenvolvidas - ano 2019

<b>Atividades</b>	<b>Quantidade</b>
Outras atividades ( <i>participação em comitês, colegiado de curso, editorial de revista, comissões, pareceristas, orientação na iniciação científica, coordenação da linha de pesquisa, coordenação de grupo de estudo, membro do núcleo docente estruturante, orientação de TCC na graduação e especialização, grupos de pesquisas e gestão administrativa</i> )	24

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Ruza e Silva (2016, p. 95) corroboram os resultados do quadro 26, ao destacarem que “a carga de trabalho se eleva ainda mais em decorrência da pressão na produção de artigos científicos e da necessidade de atuar numa multiplicidade de áreas: ensino, comissões e orientação na pós-graduação”. As diversas atividades realizadas e o tipo de vínculo



institucional nos ajudam a entender o perfil desses docentes, no que se refere ao amplo espaço e abrangência de atuação.

Desse modo, podemos observar que o trabalho docente na PGERTM tem sido caracterizado pela multifuncionalidade. De forma geral, o termo multifuncionalidade designa a capacidade de o trabalhador poder atuar em diversas áreas, podendo caracterizar ainda um profissional pautado pela flexibilização funcional. Fato que, de acordo com alguns docentes participantes do questionário, ocorre no fazer docente na PGERTM.

Diante desse quadro, Queiróz e Emiliano (2020) ressaltam que as peculiaridades da produção docente ocasionam um cenário no qual várias tarefas são sobrepostas, abrangendo as atividades que incluem a gestão administrativa e pedagógica. A exigência de mais trabalho vem capturando seus ambientes de descanso e afetando diretamente em suas necessidades básicas no seu cotidiano de trabalho.

A polivalência, versatilidade e flexibilidade, características do modo de produção capitalista, se propagam no processo do trabalho docente, exigindo que o professor atue em diferentes tarefas ao mesmo tempo, determinando uma ocupação superior da jornada, produzindo mais trabalho e mais valor no mesmo período. Dal Rosso (2008, p. 123) destaca que polivalência, logo, não significa apenas aquilo que na aparência insinua como capacidade de realizar diversas tarefas. “Acima disso, polivalência é a capacidade de realizar diversos serviços ao mesmo tempo, o que significa essencialmente realizar mais trabalho dentro da mesma duração da jornada. É, pois, produzir mais trabalho e mais valor ao mesmo período do tempo”. Assim, mais trabalho em menos tempo - o acúmulo de atividades – é mais uma estratégia do modo de produção capitalista visando o aumento da produtividade pela intensificação do trabalho.

#### *5.1.5 Cobrança por resultados*

Na subcategoria *Cobrança por resultados*, tabela 9, docentes participantes do questionário apontam aspectos importantes que demonstram certa pressão para o alcance das metas no trabalho docente da PGERTM.

**Tabela 9** – Cobrança por resultados – Ano 2019

Aspectos	Porcentagem				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
As tarefas são cumpridas com pressão de prazos	0,0%	4,5%	25%	61,4%	9,1%
Existe forte cobrança por resultados	2,3%	6,8%	27,3%	29,5%	34,1%
As normas para execução das atividades são rígidas	2,3%	15,9%	36,4%	40,9%	4,5%
Existe fiscalização do desempenho	4,5%	11,4%	31,8%	36,4%	15,9%

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Os resultados da tabela 9 demonstram que a condição de trabalho docente na PGERTM é frequentemente afetada pela exigência de cumprir e alcançar metas, que caracteriza-se por situações geradoras de pressão, segundo 61,4% dos professores participantes da pesquisa.

Fortini e Lucena (2015, p. 37) ressaltam que a pressão pelos resultados, muitas vezes camuflada sob o véu da flexibilização e autonomia do trabalho; [...] as competências didática, administrativa, comunicacional e intelectual além da geração de ciências, formam um conjunto de exigências desgastantes [...]. É importante destacar que a medida do trabalho docente “se fundamenta na produtividade, o quanto este produz em termos da capacidade de ensinar, de atuar com o intelecto e apresentar à sociedade os resultados de seu desempenho na construção do conhecimento em ciência”. (QUEIRÓZ; EMILIANO, 2020, p. 688). O trabalho docente caracteriza-se como uma atividade de prestação de serviços que não gera um produto numericamente mensurável, por exemplo, nas indústrias não se compreende, assim, no grau de produção, ou seja, o quanto se produziu em termos reais e em termos de valor.

Desse modo, a condição de trabalho docente, centrada no cumprimento de metas, se torna um mecanismo a mais para alavancar o ritmo de produção, o disciplinamento do trabalho, bem como o ambiente difuso de vigilância entre os docentes, visando o desempenho pautado na ampliação da produtividade e da competitividade. As instituições que impulsionam os elevados índices de desempenho e produtividade são estruturadas “com base em exigências que cada vez mais extrapolam as capacidades física e mental humanas, não conseguem se manter senão por meio de diferentes e sofisticados mecanismos de controle e coerção”, afirma Antunes (2018, p.148). A gestão por metas é um fator cada vez mais decisivo para a expansão do modo de produção capitalista vigente, que perpassa e tende a fortalecer os diversos modos de precarização do trabalho e em diferentes sentidos.

### 5.1.6 Produtividade/Produtivismo

O trabalho do pesquisador docente da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, atrelado às normativas das políticas de avaliação, vem apontando para um caminho de transformação centrado no produtivismo acadêmico. A produção, a iniciativa e a criatividade são cerceadas pela maneira como é organizado e controlado o trabalho, transformando as produções em trabalhos vazios de sentido, apenas para evidenciar números no Lattes. Ferreira, Miranda e Gurgel (2015) definem o produtivismo acadêmico como uma ênfase excessiva na quantidade da produção científico acadêmica em detrimento à sua qualidade, é por meio do produtivismo acadêmico que são empregados na universidade, conceitos mercadológicos que se distanciam da prática intelectual.

Ruza e Silva (2016) conceituam o produtivismo acadêmico como a doença da medida, típica do modelo gerencial, que visa medir e matematizar o trabalho vivo, hierarquizando o desempenho em busca de eficiência e eficácia, trazendo prejuízos à prática universitária e ao bem-estar docente. Diante disto, há necessidade de admitir a sobrecarga de trabalho a que os professores-pesquisadores estão subjugados, seja por critérios de avaliação impostos pela Capes, seja pelas transformações acarretadas da relação entre tecnologia e produção de conhecimento, as quais conduzem para o produtivismo inconsequente.

O modo de produção capitalista impõe que o trabalho docente seja desenvolvido igual ao modo de trabalho realizado nas fábricas, em que se prioriza a produtividade. Para atuar nesse cenário, são estabelecidas novas exigências aos docentes, que nas instituições privadas “passam a sofrer a extração da mais-valia pelas mantenedoras” (COSTA, 2016, p. 179), e as universidades públicas também provocam consequências sobre os docentes assalariados, “as quais não extraem mais-valia dos servidores nem geram lucros, mas, mesmo assim, submetem esses docentes à lógica empresarial e aos critérios de produtividade” (p. 179).

Portanto, para cumprir as exigências do sistema avaliativo da Capes e obter uma melhor nota, da qual resultam em recursos financeiros, nos programas se estabelece uma busca descomedida pela a produtividade, visando obter maior prestígio e subsídios, comprometendo, assim, a qualidade da produção de conhecimento na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação. Nesse sentido, o produtivismo para “a produção de artigos acadêmicos apenas para cumprir quesitos de pontuação acadêmica, é associado a um “fetichismo” (BERTERO *et al.*, 2013, p. 11) do CV Lattes, a querer ver números e mais números de artigos no CV sem se preocupar com o conteúdo do que é escrito”.

Destarte, a produção acadêmico-científica está cada vez mais perto dos processos de alienação e exploração do trabalho, afirmam Sguissardi e Silva (2009) ao apontarem que as pesquisas estão sendo realizadas de forma fragmentadas.

[...] O produtivismo acadêmico traz sérios problemas no que se refere à autoria. A publicação compulsória de artigos em co-autoria revela mais uma face perversa desta ideologia produtivista que permeia atualmente a universidade. A realidade das pesquisas em todas as áreas no momento atual parece exigir abordagens distintas, porém articuladas, mas que cada intelectual participante da pesquisa conheça o seu processo e os resultados dessa pesquisa. No entanto, o produtivismo acadêmico parece promover esta racionalidade às avessas entre os pesquisadores, de tal forma que a resultante é, no máximo, a soma das partes do que cada um fez no seu domínio científico. (SGUISSARDI; SILVA E JÚNIOR, 2009, p. 226-227)

O produtivismo também é apontado como estimulador da cultura de individualismo, competição e rivalidade nos programas, a qual é inerente à globalização do trabalho. Borsoi (2012, p. 89) confirma que é a “corrida para a manutenção de bolsas de estudo ou para a obtenção de verbas com vistas a equipar laboratórios e salas de estudos, custear viagens a congressos etc. instaura uma verdadeira competição entre os docentes de um mesmo departamento” ou entre os programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Este cenário afeta a condição e organização do trabalho dos professores da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, já que o produtivismo acadêmico trouxe cargas elevadas de sobretrabalho, doenças ocupacionais e mudanças culturais e comportamentais como o individualismo e a competitividade que necessitam de aprofundamento teórico e prático por parte das pesquisas em educação (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2011).

Como se vê, o produtivismo acadêmico é uma das principais categorias para entender a condição e organização do trabalho docente, pois materializa a lógica de produção de conhecimento a qualquer custo, não importando quais as condições impostas para realização da produção. O que vale é produzir independente do mal-estar docente provocado.

De acordo com Andrade, Cassundé e Barbosa (2019, p. 171), o produtivismo acadêmico tem sua origem nos anos 50, nos Estados Unidos, tendo se “propagado por meio da expressão “*publish or perish*” (publicar ou perecer), que demonstrava o risco à carreira de professores e pesquisadores que não produzissem de acordo com metas estipuladas pelos órgãos de financiamento, pelas universidades ou pelo mercado”. No Brasil, “este fenômeno surgiu nos anos 1970, sendo institucionalizado como uma política de avaliação nos anos 1990, com a construção de metodologias quantitativas pela CAPES”. (MAURENT, 2019, p.3).

As políticas públicas vinculadas ao produtivismo acadêmico no Brasil são institucionalizadas pelos Ministérios da Educação (MEC) e da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação (MCTIC). A CAPES, vinculada ao MEC, determina indicadores de avaliação para a pós-graduação *stricto sensu*, designa recursos para o Programa de Apoio à Pós-Graduação (Proap), autoriza bolsas para pesquisadores em vários níveis e institui critérios para qualificação de revistas acadêmicas. O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), também emprega indicadores de avaliação de desempenho docente para concessão de bolsas e de apoio financeiro.

Em relação a esta categoria, perguntamos aos professores participantes da entrevista: **na sua avaliação, considera existir diferença entre produtividade e produtivismo na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação?** A conjuntura apontada pelos pesquisadores é expressa nas narrativas de dois professores:

*Alice- Infelizmente sim e o que se vive não é bem a produtividade natural como desdobramento de pesquisas maduras, mas um produtivismo impensado, sem maturação, sem aprofundamento, com vistas a atingir metas apenas numéricas. Isso tem gerado uma competitividade entre os pares e um produtivismo raso, apenas quantitativo.*

*Apolo- Infelizmente, a questão da produtividade no trabalho docente, em especial aquele dedicado à Pós-graduação *Stricto Sensu*, consiste em um dos desdobramentos das relações de trabalho em geral no âmbito da sociedade capitalista, em especial a resultante da era contemporânea, assumindo uma faceta restrita ao meramente “fazer”, muitas vezes desprovida de um autêntico “pensar”. Por consequência, o trabalho docente acaba refletindo os valores típicos das relações de produção capitalistas, englobando a questão do “produtivismo” a todo custo; “ranqueamentos” de produtividade, seja para fins de classificação, processos seletivos, concorrência, etc.*

Pelas narrativas, observamos que o produtivismo acadêmico na pós-graduação *stricto sensu* em Educação afeta não só o processo de trabalho, mas também as relações de trabalho. As consequências dessa cultura “repercutem junto aos coordenadores de programas, aos professores e aos pós-graduandos, que são compelidos a se preocupar com índices, classificações, fatores de impacto, rankings e, principalmente, a lidar com situações que envolvem um grande grau de competição entre os Programas”. (BIANCHETTI; VALLE, 2014, p. 97). Tais constatações são inegáveis e fazem parte do cotidiano dos programas e dos sujeitos que neles atuam (ANDRADE, CASSUNDÉ, BARBOSA, 2019; SUETH, PAULA, 2016; ZUIN, BIANCHETTI, 2015). Sobre isso, também afirma um professor entrevistado,

*Arthur - hoje, todos os programas de pós-graduação são avaliados pela Capes e essas avaliações consideram sim a produtividade do docente, há realmente uma necessidade uma preocupação para você se manter no programa, se manter orientando, se manter com seus projetos de pesquisa, você produzir artigos científicos, estudo de caso, produzir produtos educacionais, patentes registro[...].*

Em consonância com o professor, Arthur, os pesquisadores Sueth e Paula (2016, p. 5) assinalam que o produtivismo acadêmico neste sentido “é entendido como um processo de intensa pressão por produção num contexto de trabalho que valoriza a quantidade produzida por unidade de produção. Ou seja, um número mínimo de produtos intelectuais Qualis publicados por cada professor credenciado”, de acordo com critérios previamente estabelecidos e exigidos pela CAPES. Se esses critérios não forem cumpridos, poderá ocorrer a diminuição do conceito do programa de pós-graduação e o descredenciamento do docente. Nesse sentido, segundo Rego (2014, p. 339), o “lema pode assim ser sintetizado: Publique para existir e seja citado para não desaparecer ou ser esquecido”.

Isso considerado, os docentes participantes da pesquisa foram questionados sobre a avaliação da própria produção intelectual, Tabela 10, na quadrienal 2013-2017.

**Tabela 10** – Avaliação da própria produção intelectual quadrienal 2013-2017 – ano 2019

Aspecto	Ruim	Regular	Boa	Não sei	Não se aplica
Avaliação da própria produção intelectual quadrienal 2013-2017	4,5%	25%	70,5%	0,0%	0,0%

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Na tabela 10, observamos que a maioria dos docentes participantes da pesquisa avaliou como boa a própria produção intelectual (publicações de livros, capítulos de livros, artigos e demais publicações científicas, palestras e conferências no quadriênio 2013-2016), sugerindo estarem satisfeitos com seu desempenho e sinalizando ser o trabalho docente na Pós-graduação fonte de realização pessoal.

De acordo com o relatório da avaliação quadrienal 2013-2017 da área da Educação, houve um crescimento no número total de periódicos qualificados pela área no período trienal 2010-2012 até a quadrienal 2013-2017. Já existe um novo qualis, mais ainda sua oficialização e publicação na Sucupira não está indicada.

Eram 1.138 periódicos qualificados na trienal de 2010, 2.315 na trienal 2013 e 2.914 na quadrienal de 2017; um crescimento de 156,1% da quadrienal de 2017 em relação à trienal de 2010 e de 25,9% em relação à trienal de 2013. Examinando-se o comportamento dos estratos ao longo desses três momentos, pode-se concluir que houve um deslocamento para o patamar

mais elevado dos estratos, A1, A2 e B1, pois na trienal de 2010 o total de periódicos era de 288 nesses estratos, o que representava 25,3%, na trienal de 2013 eram 607 periódicos nesses estratos, 26,2% do total e na quadrienal de 2017 esse número passou para 1.042, o que significa 35,8% do total de periódicos. (CAPES, 2017).

O quesito “produção intelectual docente” é preocupação permanente e central nos Programas de Pós-Graduação em geral, uma vez que as publicações qualificadas do Programa, por docente permanente, é um dos itens de avaliação da CAPES. Em decorrência disso, os docentes vinculados aos PPG são constantemente cobrados a publicar suas pesquisas em periódicos qualificados, para consecução de pontuação mínima que permita ao Programa ser avaliado de maneira satisfatória à permanência ou evolução do conceito atribuído pela Capes em avaliação anterior.

Entretanto, Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p.2) apontam que existem posições antagônicas quando se trata de considerar o produtivismo acadêmico e o sistema de pontos estabelecido pela CAPES como critério de avaliação dos programas de pós-graduação e dos seus pesquisadores.

Há os que são: (a) favoráveis ao sistema, sob o argumento de estimular a produção acadêmica e delimitar parâmetros objetivos para a sua avaliação; aqueles que (b) consideram o referido sistema como um grande equívoco da política educacional, pois corromperia o princípio da livre reflexão e pressionaria os pesquisadores a divulgar resultados preliminares ou até incompletos de sua pesquisa; e os que (c), em meio ao debate, assumem posição intermediária, que busca avaliar as virtudes e os vícios tanto do sistema quanto do indivíduo, dividindo entre eles as responsabilidades pelo produtivismo gerado a partir do modelo de avaliação.

Posições antagônicas entre negativo e positivo também foram encontradas nas narrativas de entrevistados. Constatamos que todos conhecem o termo produtivismo acadêmico, alguns apresentam definições e conceitos do termo. Em sua maioria, sustentam uma visão negativa do produtivismo acadêmico, como mencionam três entrevistados:

*Augusto – [...] o termo “produtivismo” tem sido utilizado no sentido de designar estratégias pouco éticas de multiplicação de produtos sem o necessário lastro na pesquisa científica realizada.*

*Alexandre - A pós-graduação stricto sensu não pode ser vista como uma ilha no meio do oceano. Para mim, ser produtivo na área acadêmica é desenvolver alta docência, fazer boa pesquisa, formar bons pesquisadores, manter uma ética e compromisso social com o que se faz. Com o que não concordo é o com o produtivismo, que seria uma vulgarização da produtividade. O produtivismo não tem como base os valores profissionais, ele se sustenta no carreirismo, no oportunismo, no hedonismo intelectual.*

*Alfredo – [...] o produtivismo nunca poderá ser o critério de nossas produções. Não é a máxima produção que garante a qualidade do que se faz e nem é ela condição fundamental para o avanço das conquistas sociais. Programas que confundem produtividade com produtivismo estão na rota errada.*

As narrativas acima demonstram críticas quanto ao caráter quantitativo dos parâmetros de avaliação da CAPES, que tem estimulado a publicação em termos numéricos, mas não qualitativos. O resultado do produtivismo acadêmico é a proliferação de artigos de baixa qualidade, produzidos em escala quase industrial; entretanto, com pouca relevância ou benefício acadêmico e social. Podemos observar nas críticas apresentadas que o produtivismo acadêmico pode ser associado à lógica industrial, própria do capitalismo contemporâneo. Assim como o “operário padrão”, como afirma Souza (2019, p. 466),

[...] o infinito passa a ser o limite, cada um tem que correr e produzir mais que os outros, e vencer passa a ser sinônimo não de oferecer algo relevante à sociedade, mas de estar à frente dos demais nos critérios de avaliação de produtividade. E para isto vale tudo, sobretudo produzir „mais do mesmo“, reduzindo as incertezas, contendo a inovação, limitando a prospecção de novas fronteiras a explorar, reduzindo a reflexão e o amadurecimento da produção, definindo o que será produzido com base nos critérios de avaliação, e até mesmo fraudando pesquisas e publicações.

Nesse círculo vicioso do produtivismo acadêmico, o professor entrevistado **Antônio** considera que os valores precisam ser repensados ao afirmar: “*eu acho que nós hoje nas instituições de ensino nos programas de pós-graduação estamos valorizando muito os processos e pouco as finalidades*”.

Assim, alguns professores criticam, indagam e discutem, por um lado, mas outros demonstram certa passividade que expressa aceitação. Desse modo, os termos estranhamento, naturalização e contradição naturalizada vêm sendo usados em diversos estudos e pesquisas, a exemplo Sueth e Paula (2016) e Ferreira, Ferenc e Wassem (2018).

Segundo Sueth e Paula (2016, p. 5), [...], os “professores-pesquisadores estão numa ambiência de naturalização de assédio moral, coação e controle degradante, vistos como operários produtores e reprodutores de conhecimento sob a égide de um produtivismo imediatista, quantitativo limitado às demandas de mercado”. Ferreira, Ferenc e Wassem (2018, p. 1337) afirmam que, a partir da inserção como professor em programas de pós-graduação, os docentes dedicam-se “para cumprir as exigências impostas individual e coletivamente, ou seja, a eles e aos programas a que estão vinculados. Tal comportamento tem sido interpretado como concepções de naturalização e estranhamento desses profissionais diante das suas condições de trabalho e de produção”.



Dessa forma, podemos dizer que a PGERTM tem sido invadida por transformações produtivas, bem ao espírito capitalista, no sentido de otimizar seu funcionamento e propagar junto ao docente uma aceitação e naturalização da cultura da excelência e de seus pressupostos produtivistas, ou seja, metas ousadas, protagonismo da própria história individual.

A produção científica baseada num produtivismo desenfreado aponta que o momento é crítico, que há necessidade de reflexão e, principalmente, mudança de caminhos e condutas. Nessa perspectiva, é importante destacar que, a partir da avaliação quadrienal 2013-2017, a ficha de avaliação tem um novo formato, uma vez que no quesito 4.1 estabelece o fim do quantitativismo e estabelece a valorização do qualitativo, ou seja, induz “produzir melhor e não produzir mais”.

Espera-se que este novo formato permita que os professores-pesquisadores invistam mais na qualidade em vez da quantidade. Entretanto, mesmo diante das mudanças propostas, considera-se que o produtivismo acadêmico continuará sendo praticado na pós-graduação, tendo em vista que as relações institucionais continuarão sendo atingidas pela pressão por resultados, com repercussões nas condições de trabalho e na vida dos agentes envolvidos.

Podemos constatar nesta subcategoria que há insatisfação por parte de pesquisadores e de docentes entrevistados na condução do processo avaliativo do SNPG, realizado pela Capes. Entretanto, os docentes participantes da pesquisa não julgam ser dispensável o processo avaliativo, apenas não concordam da forma como é conduzido, expondo consequências práticas relacionadas à forma de avaliação utilizada atualmente.

Desse modo, tendo como base os resultados obtidos nesta categoria a condição de trabalho docente, ponderamos que o aumento da produtividade no processo do trabalho docente leva à intensificação do trabalho, apoiada na flexibilidade e na polivalência dos docentes, expressas pelo alongamento da jornada, pela exploração do tempo, maior acúmulo de atividades, pela cobrança de resultados, pelo produtivismo acadêmico e maior velocidade na execução das tarefas. As formas contemporâneas que assumem a intensificação do trabalho docente rebatem de formas diferenciadas nas condições de trabalho e vida de professores.

Diante dos resultados do questionário e narrativas de docentes participantes, consideramos que há a continuidade e o fomento de uma estratégia essencial da dinâmica capitalista: aquela de intensificar o trabalho docente com o objetivo de elevar quantitativa e qualitativamente os resultados, contribuindo para a reprodução do modo de produção, por meio da expropriação do tempo livre, da flexibilidade dos processos baseada na extração da mais-valia e da pressão para o cumprimento de metas.

## 5.2 Organização do trabalho docente

Nesta categoria, detalhada no quadro 27, apresentamos aspectos da parte 1 e 2 – condição e organização de trabalho – do questionário aplicado, narrativas de docentes e resultados da pesquisa documental os quais estão relacionados à categoria da organização do trabalho docente.

**Quadro 27** – Aspectos parte 1 e 2 – condição e organização do trabalho docente - ano 2019

Finalidade do trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> em Educação
Composição do corpo docente
Nível de atividade docente desenvolvida na instituição
Estrutura curricular
Desempenho de outras atividades
Turnos de trabalho
Atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana
Relacionamento entre a vida profissional e pessoal/familiar
Gestão da vida acadêmica e institucional
Serviços de apoio administrativo/acadêmico
Autoavaliação da própria produção intelectual quadrienal 2013-2017
Quantidade de programas a que o docente está vinculado
Carga horária semanal para produção intelectual
Carga horária semanal de sala de aula
Carga horária semanal para a pesquisa
Número de orientandos no mestrado
Número de orientados no doutorado
Uso das tecnologias digitais da informação e comunicação

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Em relação à *finalidade do trabalho docente na pós-graduação stricto sensu em Educação*, pudemos constatar que a PGERTM tem por objetivo desenvolver estudos e pesquisas na área de educação, assim como formar profissionais capacitados para este fim. Além de, no contexto sociopolítico da região e do Brasil, em estreita relação com outras instituições educacionais e áreas de conhecimento, visar à contribuição dos e nos Programas com a produção de conhecimento científico na área de Educação, formação de profissionais qualificados para atuar como pesquisadores, gestores nos diferentes níveis de ensino.

Nesse contexto, para Costa (2012), é uma premissa tomarmos a pós-graduação *stricto sensu* como parte do sistema educacional brasileiro, sendo importante que tenhamos a compreensão dos aspectos sobre a sua natureza e suas finalidades. Kuenzer e Moraes (2005, p. 1342) destacam que não devemos nos esquecer de que a nossa pós-graduação: “[...] foi implantada com o objetivo de formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente

desenvolvimento da pesquisa científica [...]”. Na pós-graduação *stricto sensu* brasileira, predominam as atividades de pesquisa e de formação de pesquisadores.

Dessa forma, indagamos aos docentes que aceitaram participar da entrevista sobre o **entendimento em relação à finalidade da pós-graduação *stricto sensu* em Educação.**

Quatro docentes afirmaram que:

*Adriana* - Além do desenvolvimento de pesquisa e problematização na área, a própria formação de pessoal (novos mestres e doutores).

*Augusto* - Basicamente, a formação de novos pesquisadores, mas, no caso brasileiro, também de professores universitários que estejam habilitados para o exercício do ensino, da pesquisa e da formação de novos pesquisadores.

*Arnaldo* - A Pós-Graduação *stricto sensu* destina-se à formação de profissionais pesquisadores, com amplo domínio de um determinado campo de saber, como a Educação, por exemplo.

*Alexandre* - é a formação de pesquisadores Educacionais de alto nível. Quando falo de um pesquisador de alto nível refiro-me a um investigador com uma formação teórica, ética, humana, epistemológica, metodológica e práticas rigorosas.

Identificamos, de acordo com os registros, que docentes também reconhecem que a pesquisa e formação de pesquisadores são finalidades da PG. Severino (2009) afirma que o objetivo primeiro da pós-graduação *stricto sensu* deve centralizar-se nas atividades de pesquisa científica. Entretanto, no processo do desenvolvimento de produção e sistematização do conhecimento é necessário se preocupar com o aprimoramento da formação de pesquisadores. Cinco docentes participantes destacaram que a pós-graduação *stricto sensu* em Educação é um espaço que tem a finalidade de propiciar a reflexão, aprofundamento de determinado tema interagindo teoria e prática favorecendo a formação de novos pesquisadores.

*Antônio* - A pós-graduação ela é um momento de reflexão nosso, reflexão mais aprofundada sobre determinado tema, determinada temática, eu acho que ela que ela contribui para a gente entender onde nós queremos chegar.

*Apolo* - Proporcionar um aprofundamento na formação teórica e prática para o exercício profissional no ambiente escolar.

*André* - Aprofundar o conhecimento.

*Arlindo* - As finalidades intrínsecas, como a formação do professor, o elo teoria/prática.

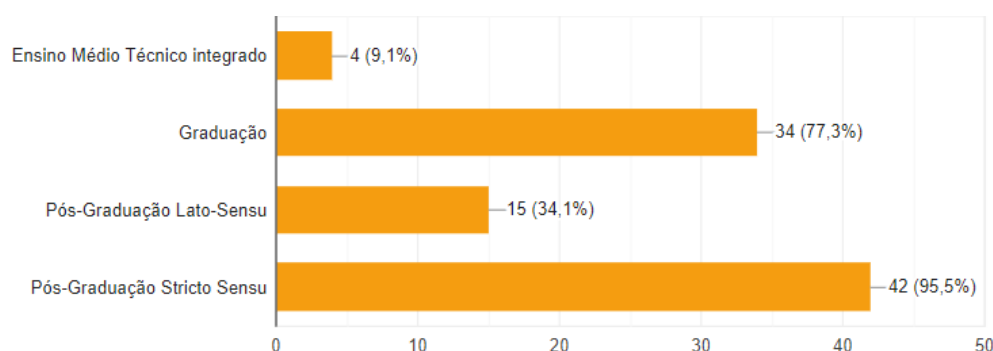
*Alfredo - A reflexão crítica de seus integrantes, oferecendo novos olhares sobre o fenômeno educativo.*

As análises das narrativas, em relação às finalidades da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, leva-nos ao entendimento que a organização do trabalho docente na PGERTM é conduzida para formar professores qualificados para atuar no sistema educacional brasileiro e estimular para o desenvolvimento da pesquisa por meio de preparação de novos pesquisadores [...] “capazes de enfrentar novos desafios científicos com independência intelectual, contribuindo para o progresso científico, tecnológico, econômico e social do Brasil como nação independente, imersa em um mundo globalizado em rápida evolução” (CAPES, 2020) e em conformidade com o novo objetivo da pós-graduação *stricto sensu*. À vista disso, na organização do trabalho docente estão incluídos elementos que favorecem o alcance desse objetivo. Assim, nesta categoria, apontamos a seguir alguns elementos que estão presentes no contexto da PGERTM.

A *composição do corpo docente* na PGERTM é constituída pelas referidas categorias de professores permanentes, colaboradores e visitantes de acordo com a Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016 da CAPES. No IFTM, considerando os dois programas em um total de 24, pertencem à categoria permanente; na UFTM de um total de 18 docentes, 13 são permanentes; na UFU são 54 docentes, sendo 49 pertencentes à categoria permanente; e, na UNIUBE, considerando também os dois programas, são 26 docentes, o total de 23 pertence à categoria permanente. Nos seis Programas, o total de professores da categoria permanente atende às exigências da Capes a qual define que o mínimo 70% do corpo docente devem ser professores da categoria permanente.

A maior parte dos docentes da PGERTM, participantes da pesquisa, 78,9% está vinculada às instituições federais. Uma instituição, o IFTM, direciona-se para o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT). De acordo com Brito e Caldas (2016), uma das peculiaridades entre as carreiras de Magistério do EBTT e Superior é que os doutores da carreira de Magistério do EBTT estão habilitados para ministrarem aulas no ensino médio, no ensino técnico, tecnológico e na educação profissional de nível superior.

De acordo com o gráfico 10, 9,1% docentes da PGERTM exercem atividades acadêmicas no Ensino médio tecnológico (EMTI), na Graduação (GRAD), na Pós-graduação *Lato Sensu* (PGLS) e na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PGSSE).

**Gráfico 10** – Nível de ensino de atividade docente na instituição – ano 2019

**Fonte:** Questionário aplicativo (2019)

Referente à *estrutura curricular* dos cursos da PGERTM, verificamos que é organizada em torno de áreas de concentração e linhas de pesquisas, que abrigam disciplinas obrigatórias, disciplinas eletivas/optativas, atividades complementares, atividades programadas, seminários de pesquisa, de tese e temáticos, atividades de orientação, produção bibliográfica, exame de qualificação e defesa da dissertação/tese.

Em relação à organização do *processo do trabalho docente* na PGERTM, ela envolve diferentes aspectos, dentre os quais destacamos: atividades de ensino desenvolvidas na instituição; desempenho de outras atividades na instituição; turnos de trabalho; atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana; carga horária semanal para a produção intelectual; carga horária semanal de sala de aula; carga horária semanal para a pesquisa; número de orientados no mestrado; número de orientados do doutorado.

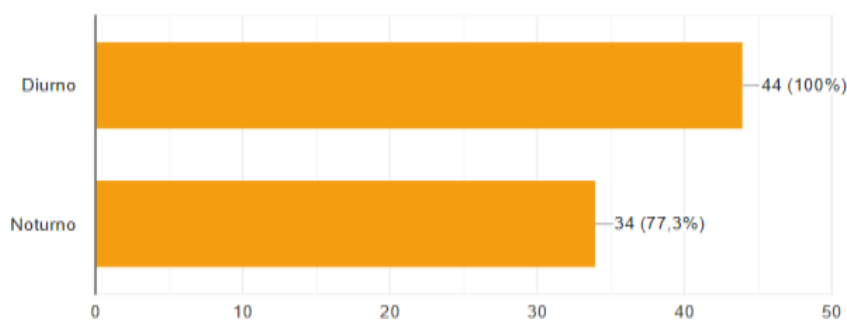
Estes aspectos concentram-se no processo de trabalho docente, sua natureza, suas condições e relações que atravessam e transcorrem no seu desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. No capítulo V de “O capital”, Marx destaca que os elementos componentes do processo de trabalho são: “1 - a atividade adequada a um fim, isto é o próprio trabalho; 2 – a matéria a que se aplica o trabalho, o objeto de trabalho; 3 – os meios de trabalho, o instrumental do trabalho”. (MARX, [1867]1982, p. 202). Desse modo, os componentes do processo de trabalho propiciam a compreensão da organização do trabalho docente na PGERTM.

Sobre as *atividades desenvolvidas pelos professores* na PGERTM, obedecem ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O desempenho de outras atividades na instituição, as respostas dos docentes participantes sinalizam uma diversificação de atividades que podem representar extensificação e intensificação do trabalho. Observamos

que 54,5% dos docentes participantes desempenham várias atividades, dentre elas as atividades de gestão administrativas. Pelo indicado, há que se ter uma visão ampliada do que seja trabalho docente que há muito deixou de se restringir aos limites da sala de aula e ao ensino exclusivamente.

Em relação aos *turnos de trabalho*, a maioria dos docentes participantes da pesquisa, Gráfico 11, um total de 77,3% respondeu que trabalha nos turnos diurno e noturno.

**Gráfico 11** – Turnos em que os docente desenvolvem suas atividades de trabalho docente – ano 2019



**Fonte:** Questionário aplicativo (2019)

O percentual aferido nos leva a concluir que muitos docentes da PGERTM ultrapassam sua jornada de trabalho, o que se confirma ao responderem em relação às atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana. A maior parte dos docentes participantes da pesquisa, um total de 61%, respondeu que sempre exerce ou desenvolve atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana. A esse respeito, Souza *et al.* (2017, p.3667), ao verificarem na literatura, o que prevalece no cenário das universidades, constataram “que o tema da sobrecarga de trabalho do professor é recorrente e prevalece a ideia de menor disponibilidade de tempo para o lazer”.

Segundo Araújo Seabra e Martins Silva e Dutra (2015, p. 216), “[...] espera-se que o uso do tempo nos finais seja gasto com atividades de cuidado pessoal, recreativas e de lazer como forma de descanso e relaxamento e que haja uma diminuição das horas dedicadas às atividades de trabalho”. No entanto, tendo como base que 61,4% dos docentes participantes responderam que sempre exercem ou desenvolvem atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana, fica evidente e indica uma ampliação da média das horas dedicadas às atividades de trabalho durante o tempo de não trabalho. O que predomina é o aumento do uso do tempo com atividade de trabalho no final de semana, mostrando que os docentes têm diminuído as horas dedicadas a atividades como lazer, recreação, de convívio familiar e de descanso.

Referente às *relações entre vida profissional e pessoal/familiar*, mesmo com o acúmulo de responsabilidades, 81,6% dos docentes participantes responderam que consideram boas as relações entre vida profissional e pessoal/familiar. Entretanto, em pesquisa realizada por Santana (2014, p. 12), verificou-se que, no trabalho docente de professores vinculados à pós-graduação *stricto sensu*, “as demandas transcendem os espaços formais de trabalho, ocupando também os tempos e espaço de convívio familiar”. Nesse sentido, em que as atividades profissionais se estendem para a vida familiar e privada podem afetar a organização do trabalho docente, de forma que o docente não consegue mais saber quando começa e quando termina uma e outra.

Em relação aos *serviços de apoio administrativo/acadêmico*, como os de secretaria, biblioteca, coordenação, dentre outros, 72,1%, dentre os docentes participantes, consideram bons os serviços. Referente à carga horária semanal dedicada à produção intelectual, houve uma diversidade no número de horas apresentadas pelos respondentes. Constatamos que a 25% dos docentes participantes têm carga horária semanal de 10 horas. Ao responderem sobre a carga horária semanal de sala de aula, houve também uma variação nas respostas dos docentes participantes, observamos que a maior concentração da carga horária semanal de sala de aula está entre 10 horas com 20,5% dos participantes e 12 horas com 27,3%. Observamos ainda que a 15,9% dos docentes participantes têm concentração da carga horária semanal para a pesquisa de 10h.

Sobre o *número de orientandos do mestrado*, houve também uma variação nas respostas dos docentes participantes, verificamos que 20,5% tem 4 orientandos. Dentre aqueles que desempenham orientação de doutorado 22,7% tem 4 orientandos. Importante destacar que duas instituições participantes da pesquisa não possuem curso de doutorado. Referente à quantidade de programa a que o docente está vinculado, dentre os docentes participantes, o total de 34,1% está vinculado a dois programas. Lembrando que duas instituições possuem dois programas (IFTM e UNIUBE).

Na tabela 11, podemos verificar que as TDIC estão presentes na organização do processo de trabalho de professores da PGERTM.

**Tabela 11** – Uso das TDIC no trabalho docente – ano 2019

Aspectos	Porcentagem				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
As tecnologias digitais de informação e comunicação tornam mais fáceis as rotinas da organização do trabalho docente	0,0%	4,5%	29,5%	<b>38,6%</b>	27,3%
As tecnologias digitais de informação e comunicação otimizam o aproveitamento do tempo e a organização do trabalho docente	0,0%	6,8%	27,3%	<b>40,9%</b>	25%
Há utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação para a preparação de aulas	0,0%	4,5%	15,9%	<b>52,3%</b>	27,3%
As tecnologias digitais de informação e comunicação são por mim utilizadas durante as aulas	2,3%	4,5%	18,2%	<b>45,5%</b>	29,5%
Utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumento de pesquisa	2,3%	0,0%	22,7%	<b>43,2%</b>	31,8%
Utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta de comunicação?	0,0%	2,3%	11,4%	<b>43,2%</b>	43,2%

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Segundo os resultados da tabela 11, a presença das TDIC é frequente no desenvolvimento do trabalho docente de professores da PGERTM, beneficiando o processo de trabalho na preparação das aulas, em sala de aula, na realização de pesquisas, na comunicação. Entretanto, é importante ressaltar que a inclusão das TDIC no contexto educacional não trouxe somente avanços no que se refere ao maior e mais ágil acesso à informação, mas também tem servido de instrumento de intensificação do trabalho docente, na medida em que o professor passa a levar trabalho para fazer em casa. Isso porque o uso do computador e da Internet permite que as tarefas de preparação e organização do trabalho sejam agilizadas, provocando assim maior concentração de trabalho numa mesma unidade de tempo (MAUÉS; MOTA JUNIOR, 2011).

Este fato pode ser comprovado em pesquisa realizada por Lara, Quartiero e Bianchetti (2019, p. 9), em que analisaram os processos de trabalho de professores que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em educação em cinco regiões geográficas brasileiras, considerando a incorporação das TDIC. De acordo com os pesquisadores:

[...] um dos elementos recorrentes nos depoimentos dos professores sobre as alterações em seu trabalho com a incorporação das TDs diz respeito à extensificação do trabalho para outros espaços, originalmente privado, o que é, ao mesmo tempo, causa e consequência da intensificação do trabalho. Para 82,6% dos professores, uma das mais profundas alterações ocasionadas pela



incorporação de TDs é o fato de o trabalho invadir momentos e espaços de lazer e descanso. O redimensionamento de tempos e espaços de trabalho traduz-se como o prolongamento de tempos (mais-valia absoluta e relativa, concomitantes) e espaços (permeabilização das fronteiras) de trabalho.

Ainda, segundo os resultados desta pesquisa, o panorama do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu* em educação, de acordo com as narrativas dos professores,

[ ] é de constante atividade, invasão de privacidade e diluição de horários e espaços públicos e privados, número ilimitado de horas de trabalho, trabalho em qualquer local e a qualquer tempo, perda de controle sobre o próprio tempo de descanso e inexistência de um “horário comercial. (LARA, QUARTIERO; BIANCHETTI, 2019, p. 9),

Podemos constatar que as relações estão se transformando, que a relação de trabalho se transforma quando à distinção entre tempo e espaço de trabalho e tempo e espaço de família/lazer se mostra vulnerabilizada. Nesse sentido, Ferraz (2015) chama atenção para as implicações que o estilo de vida contemporâneo, crescentemente online, *non-stop* e hiperconectado, têm sobre a vida humana. Segundo Ferraz (2015), a urgência como modelo de gestão do tempo é um conceito que se reporta ao fim do século XVIII, mas, de tão vivenciado no nosso cotidiano, parece ter transformado algo inerente ao ser humano. E tudo se agravou com computadores e *smartphones* que facilitaram a invasão na vida profissional e pessoal por meio de e-mails, das redes sociais, dos aplicativos. O trabalho chega à nossa casa, os amigos pipocam no escritório, a família nos encontra em qualquer lugar. Corroborando Ferraz (2015), podemos dizer que o maior acesso às TDIC está proporcionando comunicação imediata, ampla acessibilidade e disponibilizando ferramentas cada vez mais sofisticadas. Eis aí um dos grandes paradoxos da tecnologia: ao simplificar tarefas, ela nos prometeu liberdade. Todavia, estamos todos produzindo mais e mais no mesmo tempo. Entramos no ritmo acelerado das máquinas.

Nesse contexto, os resultados da pesquisa realizada pelos pesquisadores Bianchetti e Turnes (2013, p. 429 ), com investigadores brasileiros e europeus, evidenciaram que as TDIC referentes ao processo de orientação na Pós-graduação *stricto sensu* oscilaram entre dois aspectos: “as facilidades que estas tecnologias engendram para o trabalho acadêmico – armazenamento e organização de dados, comunicação instantânea, acesso online a dados e documentos – e a intensificação do trabalho que provocam.” E grande parte dos entrevistados pelos pesquisadores Bianchetti e Turnes (2013, p. 430) “afirma que o trabalho virtual, por vezes, “exige muitas horas que nem sempre fazem parte do contrato de trabalho”. Também foram criticadas as transformações provocadas pelas TDIC na organização do trabalho

docente que, por serem muito abrangentes, foram implementadas em pouco tempo na forma e organização do trabalho e da vida pessoal e social dos professores.

As TDIC seduzem os docentes a se submeterem a essa nova organização do trabalho, na qual podemos perceber que o capitalismo se aproveita do discurso tecnológico e da flexibilidade espaço-temporal propiciada pelas TDIC “para atrair os docentes a aceitar passivamente essas novas configurações na sua rotina de trabalho” (DANASCENO; CARDOSO; COSTA, 2017, p.8). O discurso que o uso das TDIC proporciona mais qualidade de vida pessoal e social, flexibilidade espaço-tempo, autonomia para escolher horário e local para desenvolver parte do seu trabalho e de aumento do tempo livre, de mais tempo para convivência familiar, na maior parte das vezes não procede ou sugere uma interpretação de caráter parcialmente real. As TDIC se apresentam como estratégias utilizadas pelo capitalismo para ter controle sobre o processo de trabalho e o trabalhador, pois, durante toda sua história, o capital inventou, inovou e adotou formas tecnológicas com o objetivo de melhorar seu controle sobre o trabalho, a exploração dos trabalhadores para sustentar a lucratividade e a acumulação do capital.

Desse modo, podemos verificar a contradição entre capital e trabalho. Estabelecendo um paralelo, podemos dizer que a dinâmica capitalista visa o uso das TDIC para aumentar a intensidade, a produtividade e/ou tempo de trabalho dedicado ao processo de trabalho, enquanto os professores visam o uso das TDIC para diminuir tanto horas e intensidade da atividade laboral quanto os danos físicos nela implícitos.

Portanto, nesta categoria organização do trabalho docente, verificamos que nos resultados há elementos na organização do trabalho que favorecem a intensificação do trabalho docente nos aspectos que compõem o processo de trabalho: ensino, pesquisa e extensão, a exemplo, as atividades desenvolvidas pelos professores e turnos de trabalho, os quais abarcam o trabalho docente na conjuntura do modo de produção capitalista.

### **5.3 Trabalho docente, processo saúde/doença**

A partir de estudos realizados pelos pesquisadores junto aos docentes universitários e dos resultados desta pesquisa, ponderamos que professores da PGERTM vivem uma condição vulnerável.

O processo de trabalho docente e de gestão em educação transformou-se densamente nas últimas décadas, com significativas repercussões na condição do trabalho, no papel do professor e no valor que a sociedade atribui à própria educação. O movimento de globalização e reestruturação capitalista, de acordo com Esteve (1999a), desencadeou reformas

educacionais, causando mudanças na estruturação e valorização social da atividade docente com consequências que afetaram a saúde dos professores.

Quanto à relação trabalho e processo saúde/doença no contexto da acumulação flexível, Antunes (2018, p.140) destaca que as manifestações de adoecimento estão diretamente ligadas ao processo de trabalho exposto cada vez mais:

[...] à flexibilização à intensificação do ritmo de suas atividades expressas, não só pela cadência imposta pela robotização do processo produtivo, mas, sobre tudo, pela instituição de práticas pautadas por multifuncionalidade, polivalência, times de trabalho interdependentes, além da submissão a uma série de mecanismo de gestão pautados na pressão psicológica voltada ao aumento da produtividade.

Assim, ao cotidiano do mundo do trabalho incorporaram-se novas enfermidades, típicas das recentes formas de organização do trabalho e da produção. Para o autor, a repercussão nas relações de trabalho provocadas pela flexibilização “se expressa na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural”. (ANTUNES, 2018, p.141). Essas diversas maneiras de expressão da flexibilidade no mundo do trabalho são resultados das adaptações organizacionais potencializadas pelas inovações tecnológicas e constituem uma característica essencial do capitalismo flexível, que tem convertido, progressivamente, o espaço de trabalho em ambiente de adoecimento. Há fortes evidências de que as novas formas de organização do trabalho e alterações na vida social têm atingido os professores. As transformações no trabalho docente afetam diretamente a condição, a organização e as relações de trabalho.

A condição de saúde dos professores, assim como dos trabalhadores de uma forma geral, depende necessariamente das relações entre as exigências e as condições de realização do trabalho, procedidas do contexto e das características da organização do trabalho, nesse estudo, da atividade de docência. Por consequência, no ponto de vista dicotômico do trabalho: trabalho manual e trabalho intelectual, o trabalho docente é considerado como trabalho intelectual, mas isto não torna o professor um trabalhador diferenciado dos demais. Como apontado anteriormente, a atividade docente gera bens e serviços e acumula capital.

O trabalho docente, basicamente, possui os mesmos regramentos das outras ocupações do mundo do trabalho. Sua organização prevê tarefas, responsabilidades, competências, jornadas de trabalho específicas e remuneração. E muitas vezes é exercido sob condições desfavoráveis, demandando um grande esforço físico, cognitivo e emocional para atingir os

objetivos da transmissão do conhecimento, provocando sobrecarga de suas funções biomecânicas e psicofisiológicas.

Esteve (1999b) utiliza a expressão mal-estar docente para descrever os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor, resultantes das condições psicológicas e sociais em que exercem a docência, no contexto de mudanças sociais aceleradas, no que tange à educação. Ainda, de acordo com autor, são dois grupos de fatores que ocasionam essas mudanças acerca da atuação docente: fatores de primeira ordem e fatores de segunda ordem. A primeira ordem diz respeito às ações do professor na sala de aula, bem como às mudanças do desempenho do ofício, ocasionando, assim, certa tensão e emoções negativas. Já a segunda está relacionada ao contexto em que a docência é praticada, com as condições ambientais. Embora este fator não esteja diretamente ligado à emoção do professor, ele afeta a sua motivação para praticar a docência.

Entendemos que alguns desses fatores levam os docentes a defrontarem-se com uma carga de trabalho que poderá conduzi-los a um processo de adoecimento pelo trabalho, ou seja, para o professor atingir os objetivos das atividades acadêmicas, precisa mobilizar esforços que extenuam suas funções biopsicossociais, provocando o processo mal-estar docente. Nesse contexto, as relações entre as condições de saúde e o trabalho docente têm sido investigadas por vários pesquisadores, revelando a preocupação quanto à influência mútua entre esses fatores e a categoria docente.

Borsoi e Pereira (2013) apontaram a quantidade e a diversidade das atividades acadêmicas como as causas mais relevantes de sobrecarga em docentes universitários, no qual a dinâmica produtivista ocasiona impactos relacionados aos transtornos mentais como a ansiedade e depressão.

Santos *et al.* (2016, p. 172-173) em seus estudos assinalaram algumas consequências do mal-estar no trabalho docente:

[...] insatisfação com o trabalho realizado; desenvolvimentos de esquema de distanciamento, para reduzir a implicação pessoal no trabalho; desejo de abandonar a docência- absenteísmo; esgotamento; cansaço físico, mental e emocional; ansiedade; estresse; doenças físicas, transtornos mentais e psicossomáticos. [...] pressão do tempo, problemas de relacionamento com os colegas e/ou com a administração, ameaças verbais e físicas provenientes dos discentes, dentre outros.

Tais fatores configuram um quadro problemático com consequências negativas não só para o professor, mas também para o discente e para o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que geram absenteísmo e até abandono da carreira, gerando custos sociais e econômicos para a instituição de ensino e a sociedade.

Gomes *et al.* (2017, p. 20) destacaram como situações estressantes que interferem negativamente no desempenho profissional e pessoal dos professores, levando prejuízos à sua saúde: “[...] a constante cobrança pela qualificação e competência, avaliadas periódica e internamente por alunos e pela direção da instituição, e externamente pelo Ministério da Educação (MEC), somados à cobrança pela produção científica [...]”. Assim, como a falta de reconhecimento e desvalorização profissional, condições físicas e instalações inadequadas e deficitárias, longas jornadas de trabalho, falta de recursos didáticos, excesso de funções burocráticas, normas e procedimentos administrativos inadequados, ausência de plano de carreira, entre outros.

Brito Laredo (2018, p. 16), em estudo realizado, objetivou identificar a propensão de sofrer de síndrome de burnout em professores de uma IES. Dessa forma, foi possível avaliar os níveis de esgotamento em que professores universitários mostraram um grau significativo de exaustão devido à sobrecarga de trabalho.

Cardoso *et al.* (2019, p. 29) ressaltaram alguns fatores de riscos para o aparecimento ou agravamento de sintomas osteomusculares nos docentes, dentre eles destacamos: o tempo de trabalho como professor maior do que quinze anos; elevada carga horária semanal; volume excessivo de trabalho; mobiliário inadequado; falta de equipamentos; muito esforço físico; as tarefas repetitivas; e intensificação do ritmo de trabalho.

Diante dos resultados dos estudos realizados, um docente entrevistado corrobora que:

*Arnaldo - a categoria de professores encontra-se exposta a riscos de doença, tanto física como psicossociais, ao defrontarem com situações cotidianas. Essas situações desequilibram as expectativas individuais do profissional, produzindo efeitos negativos nas atividades educacionais e em sua saúde. Desse modo, pode-se dizer que os docentes se configuram entre as principais categorias de profissionais expostas aos riscos psicossociais, decorrentes do modelo de trabalho. Entre o ideal da função de professor e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficácia da atividade docente. Diante desta situação o professor dispõe de estratégias de enfrentamento para adaptar-se à realidade. Este enfrentamento leva ao esgotamento dos recursos emocionais e como consequência a deterioração profissional, pessoal e problemas de saúde, principalmente, profissionais do gênero feminino que, além da jornada de trabalho escolar, possuem outra jornada de trabalho doméstico.*

Observamos, dentre os resultados dos estudos apresentados que os fatores estão diretamente ligados à condição e à organização do trabalho docente e alguns são recorrentes nos diferentes estudos: o tempo de trabalho como professor maior do que quinze anos;

elevada carga horária semanal; volume excessivo de trabalho; mobiliário inadequado; muito esforço físico; as tarefas repetitivas; ritmo de trabalho acelerado.

O cenário acima nos chama atenção. Assim, os docentes participantes da pesquisa no questionário aplicado, referente aos aspectos do ambiente de trabalho, tabela 12, avaliaram as condições do ambiente de trabalho.

**Tabela 12** – Avaliação do ambiente de trabalho – ano 2019

	Aspectos	Porcentagem			
		Ruim	Regular	Bom/Boa	Excelente
Q1	Condição de limpeza e iluminação do seu local de trabalho.	0,0%	20,5%	54,5%	25%
Q2	Adequação ergonômica do mobiliário e equipamentos.	6,8%	20,5%	56,8%	15,9%
Q3	Condição de ruído e temperatura?	20,5%	36,4%	38,6%	4,5%
Q4	Condição dos instrumentos para realizar o trabalho.	9,1%	25%	47,7%	18,2%
Q5	Condição da estação de trabalho.	11,4%	25%	45,5%	18,2%
Q6	Condição dos equipamentos necessários para realização do trabalho.	2,3%	31,8%	54,5%	11,4%
Q7	Espaço físico para realizar o trabalho.	9,1%	36,4%	34,1%	20,5%
Q8	Condição de segurança de trabalho.	2,3%	15,9%	61,4%	20,5%
Q9	Quantidade de docentes nos programas?	7%	23,3%	48,8%	20,9%

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Os resultados da tabela 12 apontam que, dentre os participantes da pesquisa, as condições do ambiente de trabalho na PGERTM são boas. Entretanto, alguns docentes responderam que precisam melhorar: a condição de ruído e temperatura, os instrumentos para realização do trabalho, a condição da estação de trabalho, o espaço físico para realização do trabalho e a quantidade de docentes nos Programas.

Nos aspectos relacionados à categoria trabalho e processo saúde/doença, as respostas dos professores participantes da pesquisa, Tabela 13, indicam que fatores assinalados pelos pesquisadores estão presentes no desenvolvimento do trabalho docente na PGERTM.

**Tabela 13** – Trabalho processo saúde/doença – ano 2019

	Aspectos					
		Nunca	Às vezes	Sempre	Não sei	Não se aplica
Q1	Sente esgotamento físico e mental?	13,7%	65,9%	20,4%	0,0%	0,0%
Q2	Sente incômodos e/ou tem dores no corpo, problemas com a voz, alergias, etc.?	27,3%	52,3%	18,1%	2,3%	0,0%
Q3	Tem desejo de se ausentar do trabalho ou tirar férias com frequência?	29,6%	56,8%	9%	0,0%	4,6%
Q4	De modo geral, tem que realizar seu trabalho em curto espaço de tempo e com muita rapidez?	6,8%	43,2%	50%	0,0%	0,0%
Q5	Com que frequência você costuma trabalhar intensamente?	4,5%	27,3%	68,2%	0,0%	0,0%
Q6	Seu trabalho exige demais de você Sente-se Hipersolicitado?	13,6%	50%	36,4%	0,0%	0,0%
Q7	Você tem tempo suficiente para cumprir sua agenda de trabalho?	9,1%	59%	29,6%	2,3%	0,0%
Q8	Você tem autonomia para planejar e desenvolver seu trabalho?	2,3%	38,7%	59%	0,0%	0,0%

**Fonte:** Questionário aplicado (2019)

Em relação aos aspectos direcionados à categoria processo de trabalho saúde/doença, (TABELA 13), constatamos que dentre os docentes participantes da pesquisa, mais de 50% sentem-se afetado, confirmando assim, a presença do fator mal-estar docente como um dos fatores que pode interferir negativamente no processo de trabalho e saúde de professores.

Embora, os resultados da tabela 13 não possam apontar os problemas de saúde vivenciados por professores, tais aspectos são indicadores que nos permitem elaborar hipóteses articuladas aos dados encontrados na literatura. Em vista disso, os resultados das pesquisas isoladas, quando analisados em conjunto, mostram coerência entre os seus achados e permitem a elaboração de hipóteses que visem a identificar associações do adoecimento com as condições de trabalho vivenciadas pelos docentes na pós-graduação *stricto sensu* em Educação apesar da maior parte considerar que são boas as condições do ambiente de trabalho.

Ponderamos que, perante a grande demanda de atividades que os professores-pesquisadores precisam cumprir e os resultados a serem obtidos como resposta às cobranças dos órgãos de fomentos, avaliação da Capes e institucionais, é inevitável que esses profissionais não fiquem ilesos diante do contexto das mudanças sociais e das obrigações que precisam cumprir a respeito do seu ofício.

As formas de organização do trabalho docente, com a lógica que visa à alta produtividade e lucratividade, sem levar em conta os aspectos subjetivos dos professores, em geral acabam por elevar os riscos de danos tanto no aspecto físico quanto mental. A partir do processo de reestruturação produtiva, as mudanças sucedidas, além de terem afetado a condição e organização do trabalho docente, também prejudicaram a saúde dos professores. O trabalho docente desenvolvido em condições precárias pode conduzir os docentes ao adoecimento e afastamento, provocar rupturas sociais e gerar limitações funcionais na vida cotidiana.

Entre as exigências apresentadas pela lógica capitalista, destaca-se o controle cada vez maior sobre a atividade docente, em especial daqueles vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação. Exige-se, além da produção do conhecimento específico de uma determinada área que acaba por ser medida em termos predominantemente quantitativos, a realização de tarefas administrativas: elaboração de projetos, relatórios, prestações de contas, preenchimento de plataformas de dados etc. Toda esta ordem de sobreposição de funções e atribuições resulta em um aumento da intensidade do trabalho durante a jornada, bem como na ampliação, pela invasão do tempo de não trabalho, o que acaba por recair sobre as condições de saúde física e psíquica destes docentes (FREITAS; NAVARRO, 2019).

Um dos docentes entrevistados ressalta que os problemas de saúde vivenciados pelo professor não é só culpa das condições do ambiente de trabalho, mas sim de todo contexto social e pessoal no qual o professor está inserido:

*Arthur - Temos sim pontualmente a questão de depressão, mas isso não pessoalmente, mas com colegas de trabalho que às vezes queixam de depressão, stress, estafa, ansiedade, mas isso daí eu acho que foge, não é culpa só do ambiente de trabalho, mas sim de todo um contexto social no qual aquele professor está inserido, às vezes são os problemas de casa, os problemas familiares que se misturam né. E aí acaba interferindo também, então não acredito que seja algo só do trabalho.*

Este fato confirma-se na maneira como o trabalho docente se organiza e o lugar que ocupa, o qual vem apontando a possibilidade de os professores viverem as múltiplas implicações nas diferentes dimensões da vida, além da profissional. Na sociedade contemporânea o papel do professor extrapolou a mediação do processo ensino-aprendizagem. Ampliou-se para além da sala de aula, o que denota uma dedicação mais ampla ao tempo de trabalho. Logo, as condições de trabalho, ou seja, as conjunturas sob as quais os professores mobilizam as suas capacidades físicas, intelectuais, cognitivas e afetivas para



atingir os resultados propostos podem causar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas.

Sennett (2009), no seu estimulante ensaio sobre as influências do capitalismo no mundo do trabalho e repercussões no caráter humano, apresenta uma profunda reflexão sobre as consequências sociais e novos caminhos a serem trilhados pelos indivíduos na sociedade da informação no contexto da acumulação flexível que:

[...] enfatiza-se a flexibilidade. Atacam-se as formas rígidas de burocracia, e também os males da rotina cega. Pede-se aos trabalhadores que sejam ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais. (SENNETT, 2009, p. 9)

O capitalismo contemporâneo representa um novo tempo caracterizado por uma natureza flexível, que ataca os modos rigorosos dos processos, os efeitos da rotina intensificada e os significados e sentidos do trabalho; gerando uma circunstância de ansiedade nos sujeitos, que não conhecem os riscos que estão correndo e onde irão chegar, pondo em prova o próprio senso de caráter pessoal. Os docentes nos dias de hoje precisam garantir sua polivalência no mercado de trabalho, estarem preparados para relações de trabalho temporárias. Na análise de Sennett (2009), essas exigências de flexibilidade na atuação profissional e a constante fugacidade das relações trabalhistas estariam contribuindo para enfraquecer valores como o compromisso, a confiança e a lealdade que são fundamentais para a consolidação do caráter humano. O autor ressalta, ainda, que a flexibilidade do tempo demanda uma flexibilização também do caráter, caracterizada pela falta de apego temporal a longo prazo e pela concordância com a fragmentação. Por este motivo, podemos dizer que os novos arranjos organizacionais de trabalho flexível induzem a um processo de deterioração do bem-estar docente.

Os docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Educação estão expostos a um aumento de tensão no trabalho pelas responsabilidades exigidas, sem que, muitas situações tenham as condições necessárias para responder adequadamente. Tal situação pode representar condições estressoras, aumentando o risco de transtornos mentais, pois as interações estabelecidas entre os trabalhadores e suas condições de trabalho podem comprometer a saúde.

Conforme Carlotto (2010, p. 189), os docentes “sofrem as consequências de estarem expostos a um aumento de tensão no exercício de seu trabalho, cuja dificuldade aumentou, fundamentalmente pela fragmentação da atividade do professor e o aumento de responsabilidades que lhe são exigidas”. Borsoi (2012) aponta também que é o número e a

diversidade das atividades acadêmicas desenvolvidas pelos docentes que sobrecarregam, estendendo, para seu cotidiano privado e invadindo, de modo a impossibilitar tempo para o descanso, o lazer, a vida familiar e social.

Assim, no sistema de acumulação flexível, os docentes são direcionados a arriscar, a fugir da rotineira estabilidade e a enfrentar os desafios do novo. Expostos a esses fatores, os professores encaram um mundo altamente competitivo, onde as transformações no clima de trabalho e o avanço tecnológico, além das relações intersubjetivas e sociais do mundo do trabalho, afetam o seu estado físico e mental. Destacamos, portanto, que o trabalho docente requer habilidades intelectuais, mas não está isento de habilidades físicas. A realização das atividades intra ou extraclasse exige do professor condições físicas e psicológicas, pois as atividades envolvem esforço físico e esforço mental. A saúde mental do docente é condição essencial para que ele possa desenvolver suas atividades acadêmicas, tendo em vista que as relações de afetividade e emocionais são particularidades fundamentais do trabalho docente.

Sendo assim, o reflexo das condições de trabalho sobre a saúde provoca consequências prejudiciais à personalidade do professor, bem como ao processo educativo no qual ele está inserido. As transformações no mundo do trabalho, em que a intensificação do ritmo de trabalho, a competição cada vez mais acirrada, com o nível de produtividade tendo patamares cada vez mais inacessíveis para todas essas relações, tendem a se amplificar no espaço acadêmico e produzir cada vez mais docentes adoecidos ou docentes adaptáveis.

Portanto, concluímos que se torna importante realizar novos estudos sobre o trabalho, processo saúde/doenças dos docentes que atuam na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, de modo a identificar e discutir fatores que afetam a saúde dos mesmos. Ademais, é preciso considerar que as condições de trabalho docente refletem a realidade do trabalho na sociedade capitalista, marcada por mediações, conquistas e derrotas da classe trabalhadora por melhores condições de trabalho, cabendo aos docentes conhecimentos e participação nas formas de luta e construção de melhores condições de vida e de trabalho

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas no capitalismo desde as últimas décadas do século XX afetaram profundamente o mundo do trabalho. Depois do longo período de crescimento da economia capitalista, começado no pós-guerra, os anos 1970 seriam assinalados pela paralisação e pela crise do padrão de acumulação taylorista e fordista, que constituía suas determinações mais profundas na própria estrutura do sistema capitalista. Em resposta aos entraves estabelecidos ao processo de acumulação nos anos 1980, um conjunto de velhas e novas formas de exploração do trabalho, passou a redesenhar a divisão internacional do trabalho, transformando também de forma significativa a composição da classe trabalhadora em escala global. Passou a impor à classe-que-vive-do-trabalho, nos diversos países do mundo, condição de trabalho cada vez mais precária, a imposição de baixos salários associada a ritmos de produção intensificados e jornadas de trabalho prolongadas. É esse contexto que se amplia o processo de reestruturação produtiva. Parte das consequências desse processo se materializa, conforme indicam diferentes pesquisas, na contradição capital e trabalho, em que quanto mais bem-sucedida for a dinâmica capitalista contra o trabalho, maiores serão seus lucros e quanto maior for o êxito dos trabalhadores, maiores serão seu padrão de vida e suas opções no mercado de trabalho.

Dessa forma, para cada período histórico, o capital, visando sempre à acumulação, estruturou suas bases produtivas criando diferentes modos de organização do trabalho por meio do processo da reestruturação produtiva. As novas formas de organização do trabalho se difundiram para todas as camadas de trabalhadores dos diversos setores da atividade econômica, incluindo a Educação.

Nessa perspectiva, o processo de mudanças por que vem passando a educação superior no Brasil tem que ser caracterizado no interior de um movimento muito mais amplo de transformações na economia no processo de produção capitalista. Como apresentado no quarto capítulo desta tese, essas mudanças ocorrem no movimento de passagem do regime de acumulação taylorista/fordista para o modelo de acumulação flexível, com consequências no campo educacional na atividade do docente universitário, de modo que de tal situação surgiram inúmeros estudos para investigar como tal realidade tem atingido os professores em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Dado tal contexto e sua aplicação à realidade da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, o problema que gerou esta pesquisa foi saber sob quais formas e circunstâncias – macro e microinstitucionais – o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem

influenciado a condição e organização do trabalho docente e a vida dos professores na PGERTM. Tratou-se de saber como o trabalho docente está estruturado e de que forma sob quais condições os professores, ao produzirem formação e desenvolvimento de docentes e pesquisadores, produzem também sua própria existência.

Alicerçado o problema, a tese que orientou o desenvolvimento da pesquisa é de que as mudanças ocorridas na PGERTM relacionadas ao capitalismo em sua fase de acumulação flexível têm conduzido à intensificação do trabalho, alterando a condição de seu exercício e de sua organização, acarretando consequências para os professores, a exemplo, sobrecarga de trabalho, alto nível de exigências de produtividade que podem resultar em produtivismo e manifestações de mal-estar e ambivalências entre prazer e dor, com reflexos na vida profissional e pessoal dos mesmos.

Assim, na sociedade capitalista, a relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo complexo social, as quais podem ser captadas no conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade. Nessa perspectiva, o desenvolvimento desigual das totalidades parciais constitutivas da totalidade social concreta não pode ser entendido de forma mecânica e linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre singular e o universo, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade. Ainda, considerando o objetivo geral de explicar de que forma o capitalismo em sua fase de acumulação flexível tem influenciado a condição do trabalho docente e a vida dos professores na PGERTM, buscamos problematizar a relação entre mundo do trabalho e a educação, estabelecendo suas interfaces, dinâmica e consequências para os envolvidos.

Desse modo, por meio do questionário aplicado e das entrevistas realizadas, foi possível verificar quais fatores estão afetando a condição e organização do trabalho docente na PGERTM. Considerando-se que a epistemologia e o método foram orientados pela abordagem do materialismo histórico dialético, a análise foi realizada a partir do processo de compreensão da reestruturação produtiva que imprimiu rumos especiais e conteúdos próprios a um tempo de muitas alterações no processo de trabalho docente no ensino superior.

A partir de tal contexto, foi possível uma melhor compreensão sobre o modo de produção capitalista e suas principais implicações no mundo do trabalho que refletem não apenas nas relações de trabalho, mas provocam mudanças na vida cotidiana do trabalhador nos direitos trabalhistas, no lazer e na vida privada. Desta maneira, os resultados alcançados possibilitaram relacionar as transformações do contexto capitalista e seus desdobramentos para o processo do trabalho docente da PGERTM.

De acordo com análises dos resultados obtidos na pesquisa empírica, pudemos inferir que os professores vêm passando por um processo de intensificação do trabalho devido às exigências oficiais de profissionalização do docente e que são acompanhadas por aspectos da avaliação institucional anual e pela CAPES na avaliação quadrienal em que são estabelecidos quesitos e indicadores de desempenho que condicionam a avaliação e a distribuição de apoio financeiro pelos órgãos de fomento.

No capitalismo contemporâneo, a análise da intensidade do trabalho está voltada para os resultados. Para a obtenção de mais ou melhores resultados. Intensidade refere-se às condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço físico e mental desenvolvido para dar conta das tarefas.

Podemos dizer que diante da intensidade do trabalho representada pela acumulação flexível, estamos vivenciando a terceira onda de intensificação do trabalho, tendo como elementos principais a polivalência e o uso de novas tecnologias que implica realizar diversas atividades ao mesmo tempo e, essencialmente, significa realizar mais trabalho dentro de sua jornada de trabalho. Tal afirmativa pode ser verificada no contexto da PGERTM, tendo como base os resultados da presente tese que assinalam uma intensificação do caráter multifuncional de trabalhar e da in/extensificação do trabalho docente para outros tempos e espaços, o que redesenha e compromete o trabalho intelectual dos professores pesquisadores que, para cumprir com suas responsabilidades, ampliam o tempo de trabalho para além de sua jornada de trabalho.

Ao analisarmos de que forma o capitalismo, em sua fase de acumulação flexível, repercute no trabalho docente da PGERTM, foi possível concluir que a intensificação extrapola o ambiente acadêmico e se expande para o social e o familiar, repercutindo nas relações sociais e impactando na vida acadêmica, profissional, pessoal e social de professores. Dessa forma, os profissionais ultrapassam a carga horária destinada à sua jornada de trabalho, tendo em vista que as suas condições do trabalho são marcadas por uma teia de atividades e atribuições ligadas ao ensino, pesquisa, extensão e gestão. Para realização das diferentes atividades ligadas a esses pilares, os docentes convivem, continuamente, com uma sobrecarga de trabalho, com atividades, tais como: ministrar aulas, pesquisas, orientação, pareceres, participação em bancas, bem como outras atividades, quase sempre imperceptíveis, como a organização de aulas, a busca de canais para publicação e captação de recursos etc. Essas demandas exigem mais tempo de trabalho do docente, o que favorece o entrelaçamento da

vida pessoal com a profissional, como é o caso do trabalho se estender para os períodos noturnos e finais de semanas, extinguindo o tempo livre dos professores.

Considerando que aspectos relacionados às condições de trabalho, foram apontados por docentes, que atuam na PGERTM, como colaboradores para a intensificação do trabalho docente por meio de mecanismo e de formas pelas quais o trabalho é tornado mais intenso, tais como: alongamento da jornada de trabalho; acúmulo de atividades; cobrança por resultados; produtividade/produktivismo e utilização das TDIC de modo a extrair mais produtividade. O docente está trabalhando mais, dedicando seu tempo dentro e fora de seu ambiente de trabalho, muitas vezes fazendo o que pode e até o quase impossível em relação a horários, atividades e prazos.

Na análise da categoria “A condição do trabalho docente”, foram elencadas seis subcategorias. Em quatro, os resultados obtidos apontam que há uma pressão por resultados, uma sobrecarga de atividades fazendo com que os docentes trabalhem sem estabelecer limites de jornada de trabalho, chegando ao estado que caracteriza a intensificação do trabalho docente que se materializa na condição de trabalho vivenciada por professores. Na categoria “Organização do trabalho docente”, verificamos que, na PGERTM, estão incluídos elementos que favorecem a intensificação do trabalho docente nos aspectos que compõem *o processo de trabalho*: ensino, pesquisa e extensão. Constatamos que 79,5% dos docentes participantes da pesquisa desempenham várias atividades, dentre elas: as atividades de gestão administrativas direcionando para a extensificação e intensificação do trabalho docente, pois, o trabalho docente não se restringe aos limites da sala de aula e ao ensino exclusivamente. Sobre os *Turnos de trabalho*, 77,3% dos docentes participantes da pesquisa relataram que trabalham nos turnos diurno e noturno. Assim, este percentual nos leva a concluir que muitos docentes da PGERTM ultrapassam sua jornada de trabalho dado que o processo inclui atividades intra ou extraclasse: planejamento de aulas, correção de atividades e o desenvolvimento do trabalho docente on-line propiciado pela utilização das TDIC.

Na categoria “Trabalho docente, condição do trabalho e processo saúde/doença”, embora os resultados não possam apontar os problemas de saúde vivenciados por professores, ponderamos que alguns professores da PGERTM vivem uma condição vulnerável. Dentre os docentes participantes da pesquisa, 79,5% responderam que às vezes sentem esgotamento físico e mental; 81,4% responderam que às vezes sentem incômodos e/ou têm dores no corpo, problemas com voz, alergias etc.; 90,5% marcaram que às vezes têm desejo de se ausentar do trabalho ou tirar férias com frequência; 68,2% marcaram que sempre costumam trabalhar

intensamente; 63,6% responderam que o trabalho exige demais e sente-se hipersolicitado; e 69,8% assinalaram que às vezes o tempo não é suficiente para cumprir a agenda de trabalho.

Assim, entendemos que o resultado da estrutura dessa organização de trabalho docente na PGERTM está relacionado à imposição das formas de organização da produção do trabalho na lógica do capitalismo. O sistema capitalista, na busca por melhor racionalização da extração de mais-valor, vem determinando novas formas de organização do trabalho pautadas na flexibilização dos processos de trabalho e no aumento da produtividade, as quais conduzem o desenvolvimento do trabalho docente submetendo-o à lógica do capital, ao reduzi-lo a critérios de produtividade quantitativos e burocráticos.

É possível inferir que o cenário investigado é caracterizado coerente com o modelo neoliberal, que tem como finalidade conduzir o trabalhador ao regime de utilização e exploração da força de trabalho de forma cada vez mais intensificada. Logo, trazer o cenário da presente realidade em que vivem docentes da PGERTM pode ser uma maneira de contribuir para a consciência individual e coletiva sobre o mundo do trabalho, sobre seus efeitos para sua condição pessoal e social e, de modo especial, sobre sua saúde. Muitos irão se identificar com os resultados aqui apresentados, outros poderão pensar se isso acontece mesmo, talvez por serem privilegiados e trabalharem com suas exigências ou condições favoráveis. Assim, a realização desta investigação proporciona uma melhor compreensão sobre o modo de produção capitalista e suas principais implicações no mundo do trabalho que se refletem não apenas nas relações de trabalho docente, mas provocam mudanças na vida cotidiana do docente, como: nos processos de trabalho, nos direitos trabalhistas, no lazer e na vida privada. Dessa maneira, os resultados alcançados possibilitam entender as relações dialéticas entre transformações do contexto capitalista e o processo do trabalho docente na PGERTM.

Concluimos que as mudanças ocorridas nos processos produtivos coexistem no mundo do trabalho, na sua base material e organizacional, tal qual sucedem nas relações de produção, ou seja, nas relações sociais, abrangendo o trabalho docente. Produz-se um trabalho com formas, significados e sentidos novos. Perceber o trabalho docente nessa concepção supõe compreender as condições externas e internas, objetivas e subjetivas, presentes no cotidiano do trabalho dos docentes, dos controles a que são submetidos; por exemplo, os critérios do sistema avaliativo, a intensificação do trabalho, o grau de responsabilidade, as exigências quanto à produtividade. Tais circunstâncias afetam as condições de trabalho, a configuração da subjetividade e as condições de saúde do professor.

De fato, verifica-se que as tendências do modo de produção capitalista permeiam a condição e a organização do trabalho docente na PGERTM, cuja constituição passa não só pelas atividades pedagógicas, pela produção do conhecimento como fonte do trabalho, mas igualmente pela totalidade das relações sociais que demandam dos professores maior participação, adaptabilidade e flexibilidade, engajamento subjetivo ante uma conjuntura sempre mutável.



## REFERÊNCIAS

- AMBONI, V. Trabalho, hominização e educação na produção da vida material do homem. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 231-248, 30 jun. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/244>. Acesso em: 16 set. 2020.
- ANDRADE, J. S.; CASSUNDÉ, F. R. S. A.; BARBOSA, M. A. C. Da liberdade à “gaiola de cristal”: sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, v. 9, n. 1, p. 169-197, 2019. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/112427> . Acesso em: 17 set. 2020.
- ABRANTES, A. A. Desenvolvimento do pensamento teórico: mediações educacionais. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006. Caxambu-MG. **Anais...**[...]. Caxambu-MG: AMPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-1758--Int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. São Paulo-SP: Brasiliense, 1987.
- AUGUSTO, A. G. A imposição do caráter social da produção por meio da concorrência. **Nova econ.**, Belo Horizonte , v. 22, n. 1, p. 11-27, Apr. 2012 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-63512012000100001&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-63512012000100001&lng=en&nrm=iso). Acesso em: set. 2020.
- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo-SP: boitempo, 2011.
- ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho . 2. ed. Londrina: Praxis, 2007.
- ALVES FILHO, E.; OTTONI, M. A. R.; ALVES, M. L. de B. Mestrado Profissional: interações institucionais e formação docente para a educação básica. In: GUIMARÃES, S.; GONÇALVES NETO, W. (Orgs.). **Mestrado Profissional**: implicações para a educação básica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2018. cap. 06, p. 123-148.
- AMORIM, H. **Trabalho imaterial**: Marx e o debate contemporâneo. São Paulo,SP: Amablume/Fapespe, 2009.
- ANTUNES, R.. **O privilégio da servidão**: o novo proletário de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed.. São Paulo: Cortez, 2013.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARAÚJO SEABRA, M. M.; MARTINS SILVA E DUTRA, F. C. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma Universidade pública Brasileira. **Cienc Trab.**, Santiago, v. 17, n. 54, p. 212-218, dez. 2015. Disponível em [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-24492015000300010&lng=pt&nrm=iso](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-24492015000300010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 28 set. 2020

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, A. de; BARBOSA, M. L.; ALVES, B. G. Refletindo sobre Welfare State e a crise estrutural do capital. **Ciências humanas e sociais**, Maceió, v.2, n.1, p. 87-102, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/fitshumanas/article/view/1316>. Acesso 10 abr. 2021

BECHI, D. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP v.3 n.1 p.203-223 jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650583/16796>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BERTERO, C. O. *et al.* Os desafios da produção de conhecimento em Administração no Brasil. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 1, Opinião 1, mar., p.181–196, 2013. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/7868/6535>. Acesso em: 20. Fev. 2020.

BIANCHETTI, L. 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. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3821/3494>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. “Reféns da Produtividade” sobre Produção do Conhecimento, Saúde dos Pesquisadores e Intensificação do Trabalho na Pós-Graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2007. P. 1-16. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt09-3503-int.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BIANCHETTI, L.; TURNES, L. As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 4, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i2.415. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6623>. Acesso em: 16 set. 2020.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo academico e decorrencias às condicoes de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, RJ., v. 22, n. 82, p. 89-110, jan. 2014. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/303>>. Acesso em: 18 set. 2020.

BORSOI, I. C. F. Trabalho e produtividade: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo , v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012 . Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-37172012000100007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172012000100007). Acesso em: 10 dez. 2019.

BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S.. Professores do ensino público superior: produtividade, produtividade e adoecimento. **Univ. Psychol.**, Bogotá , v. 12, n. 4, p. 1213-1235, Dec. 2013 . Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672013000400018&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672013000400018&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em : 28 set. 2020.

BRANDÃO, A.; FERENC, A.; BRAÚNA, R. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo fundo, RS., v. 22, n. 2, 7 dez. 2015. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561>. Acesso em: 16 set. 2020

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.772 de 28 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; sobre a remuneração das Carreiras e Planos Especiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que trata a Lei nº 11.357, de 19 de outubro de 2006; altera remuneração do Plano de Cargos Técnico-Administrativos em Educação; altera as Leis nºs 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 11.784, de 22 de setembro de 2008, 11.091, de 12 de janeiro de 2005, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 11.357, de 19 de outubro de 2006, 11.344, de 8 de setembro de 2006, 12.702, de 7 de agosto de 2012, e 8.168, de 16 de janeiro de 1991; revoga o art. 4º da Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012; e dá outras providências. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 08 de nov. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 67.348, de 6 de outubro de 1970**. Institui o Programa Intensivo de pós-graduação, nas áreas ligadas ao Desenvolvimento Tecnológico do País, e dá outras providências. 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-67348-6-outubro-1970-408882-norma-pe.html>. Acesso em: 11 dez. 2019.

BRASIL. Parecer CFE n.977/65, aprovado em 1965. **Revista Brasileira de Educação**, n.30, set./out./nov./dez., p. 162-173, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n30/a14n30.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em: 02 set. 2018.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Rio de Janeiro – RJ: LTC, 1987.

BRITO LAREDO, J.. Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ**, Guadalajara , v. 8, n. 16, p. 516-534, jun. 2018 . Disponible en [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-74672018000100516&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100516&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 11 nov. 2020.

BRITO, D. de S.; CALDAS, F. S. A Evolução da Carreira de Magistério de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 10, p. 85-96, jun. 2016. ISSN 2447-1801. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/4024>>. Acesso em: fev. 2020.

CAMARGO, S.. **Trabalho Imaterial e Produção Cultural: a dialética do capitalismo tardio.** São Paulo: Annablume, 2011.

CAPES. **Coleta Capes – Área de avaliação –Educação.** 2020a Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em fev. 2020.

CAPES. Comissão Especial de Acompanhamento do PNPG 2011-2020. **Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.** 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/25052020-relatorio-final-2019-comissao-pnpg-pdf>. Acesso 18 set. 2020.

CAPES. **Coleta Capes – Área de avaliação –Educação.** 2019a. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf?areaAvaliacao=38>. Acesso em: 15 fev. 2020.

CAPES. **Ficha de Avaliação da Área de Educação – 2017/2020.** 2019b. Disponível em: [http://capes.gov.br/images/FICHA\\_AVALIACAO/EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf](http://capes.gov.br/images/FICHA_AVALIACAO/EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf). Acesso em 20 fev. 2020.

CAPES. **Mudanças na ficha de avaliação valorizam qualidade dos programas.** 2019c. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/36-noticias/9370-mudancas-na-ficha-de-avaliacao-valorizam-qualidade-dos-programas>. Acesso : fev. 2020.

CAPES. Portaria n. 389, de 23 de março de 2017. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissional no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 58, sexta-feira, 24 mar. 2017a. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017\\_doutorado-profissional.pdf](http://www.capes.gov.br/tutorial-sucupira/documentos/Portaria389-2017_doutorado-profissional.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

CAPES. **Relatório de Avaliação 2013-2016 Quadrienal 2017**: Área de avaliação: Educação. 2017b. Disponível em:  
 <[http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios\\_quadrienal\\_2017/20122017-Educacao\\_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017\\_final.pdf](http://www.capes.gov.br/images/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Educacao_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf).  
 Acesso em 19 nov. 2018.

CAPES. **Portaria nº 81, de 3 de junho de 2016** : Define as categorias de docentes que compõem os Programas de Pós Graduação (PPG's) Stricto Sensu. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília-DF, n. 106, p. 14, 6 jun. 2016. Disponível em:  
<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/06062016-PORTARIA-N-8-De-3-DE-JUNHO-DE-2016.pdf>. Acesso em 19 nov. 2018.

CAPES. **Resolução Nº 05, de 11 de Dezembro de 2014**. 2014. Disponível em:  
<http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=885>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CAPES. **Relatório de Avaliação 2010-2012** . 2013. Disponível em:  
[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/copy\\_of\\_Educao.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/copy_of_Educao.pdf). Acesso em: 10 nov. 2020.

CAPES. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**. 2010. Disponível em:  
<https://www.capes.gov.br/plano-nacional-de-pos-graduacao>. Acesso em 19 nov. 2018.

CAPES. **Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998**. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. 1998. Disponível em:  
<http://www.ufrgs.br/cepe/camaras/campg/documentos/portaria-no-080-1998-capes>. Acesso em: nov. 2019.

CAPES. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. 2004. Disponível em:  
<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/pnpg-2005-2010-pdf>. Acesso 10 nov. 2019.

CAPES. Ministério da Educação e Cultura. Conselho nacional de Pós-graduação . Departamento de documentação e Divulgação. **I Plano Nacional de Pós-graduação**. Brasília-DF: MEC, 1975. Disponível em:  
[https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/I\\_PNPG.pdf](https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf). Acesso em: 02 set. 2018.

CANTOR, R. V. A expropriação do tempo no capitalismo atual. *In*: ANTUNES, R. (Org.) **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. São Paulo, SP: Boitempo, 2019.

CARDOSO, A. M. *et al.* Doenças e disfunções ocupacionais ligadas à prática docente: causas e consequências. **Revista Expressão Católica Saúde**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 26-34, dec. 2019. Disponível em:  
 <<http://publicacoesacademicas.unicatolicaquixada.edu.br/index.php/recsaude/article/view/3233>>. Acesso em: 11 set. 2020..

CARLOTTO, M. Síndrome de Burnout e satisfação no trabalho: um estudo com professores universitários. In: PEREIRA, Ana Matia T. B. **Burnout**: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2010, p. 187-212.

CARLOTTO, M.; CAMARA, Sheila Gonçalves. Propriedades psicométricas do Questionário de Satisfação no Trabalho (S20/23). **PsicoUSF**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 203-210, dez. 2008. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-82712008000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712008000200007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 10 dez. 2019. acessos em 28 abr. 2020.

CARVALHO, R. R. da S. **O PNE e as Universidades estaduais brasileiras**: assimetrias institucionais, expansão e financiamento. 2018. 387f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8550>. Acesso em 10 abr. 2021

CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1)

CIRANI, C. B. S.; CAMPANARIO, M. de A.; SILVA, H. H. M. da. A evolução do ensino da pós-graduação senso estrito no Brasil: análise exploratória e proposições para pesquisa. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 20, n. 1, p. 163-187, Mar. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100163&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000100163&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso o2 mar. 2019.

COSTA, Á. de C. As injunções aos docentes na universidade pública: de intelectuais a trabalhadores polivalentes. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 175-195, nov. 2016. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462016000400175](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462016000400175) Acesso: em 10 dez. 2019.

COSTA, W. R., JR.; BITTAR, M. Política de Avaliação da Pós-Graduação e Suas Consequências no Trabalho Docente. **Rev. Perspectiva**, n. 1, v. 30, p. 253-281, jan./abr., Florianópolis, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/rose/Downloads/24748-82073-1-PB.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

CUNHA, N. C.; CUNHA T. N. B. Intensificação do trabalho docente no ensino superior: significados e condições. **Cadernos da Fucamp**, v.15, nº 23, p.22-40, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/rose/Downloads/766-2815-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2019.

DAL ROSSO, S.. **Mais trabalho!**: A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo-SP: boi tempo, 2008.

DAMASCENO, T. de S.; CARDOSO, D. M.; COSTA, L. T. T. da. Tecnologias digitais e a intensificação do trabalho docente na universidade. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE O ENSINO SE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA (ENESEB), 5., Brasília, 2017. **Anais...** Brasília, DF: UnB, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/rose/OneDrive/Área%20de%20Trabalho/Polivalência/PPT-eposter-trab-aceito-0156-1.pdf>. Acesso em 11 dez. 2019.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, J. M.; SOBZINSKI, J. S. O materialismo histórico e dialético: contribuições para a análise de políticas educacionais. **Impulso**, Piracicaba , v. 25, n.63), p.101-118, maio-ago. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/2101>. Acesso em: 18 set. 2020.

DIAS, E. F.. **Reestruturação produtiva**: forma atual da luta de classes. 2006. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-1-03.pdf>. Acesso 16 set. 2020.

ESTEVE, J. M. **Mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde do professor. Bauru, SP:. EDUSC, 1999a.

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1999b.

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.

FENSTERSEIFER, J. E.. Comentários sobre em busca do conceito de linha de pesquisa e outras reflexões sobre o tema. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba , v. 7, n. 2, p. 171-176, June 2003 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65552003000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552003000200010). Acesso em: 11 dez. 2019.

FERRAZ, M. C. F.. **Ruminações**: cultura letrada e dispersão hiperconectada. Rio de Janeiro: Garamond, 2015.

FERREIRA, A. C. S. P.; FERENC, A. V. F.; WASSEM, J. Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização. **Educ. Real.**, Porto Alegre , v. 43, n. 4, p. 1321-1341, Out. 2018 . Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1321.pdf>. Acesso em 20 jan. 2020.

FERREIRA,C. G.; MIRANDA, A. V. de; GURGEL, C. R. M. Consequências do produtivismo acadêmico para a vida docente. **Rev Bras Adm Pol**, v.8, n.2, p. 63-83, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/rebap/article/view/17207/11318>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERRER,W. M. H.; ROSSIGNOLI, M. Expansão do ensino superior e precarização do trabalho docente: o trabalho do “horista” no ensino privado. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6204>. Acesso em: 16 set. 2020.

FIALHO, N. H.; HETKOWSKI, T. M.. Mestrados Profissionais em Educação: novas perspectivas da pós-graduação no cenário brasileiro. **Educ. rev.**, Curitiba , n. 63, p. 19-34, Mar. 2017 . Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100019&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602017000100019&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jan. 2020

- FILGUEIRAS, V. A.; LIMA, U. M.; SOUZA, I. F. de. Os impactos jurídicos, econômicos e sociais das reformas trabalhistas. **Cad. CRH**, Salvador, v. 32, n. 86, p. 231-252, Ago. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792019000200231](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792019000200231). Acesso em: 16 dez. 2019.
- FISCHER, T. Uma luz sobre as práticas docentes na pós-graduação: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem em administração. **Rev. adm. contemp.**, Curitiba, v. 10, n. 4, p. 193-197, Dec. 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-65522006000400010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65522006000400010). Acesso em: 11dez. 2019.
- FORATTINI, C. D. ; LUCENA, C. A. . Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. p.32-47, 2015. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/201>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- FREITAS, J. A. R. de; NAVARRO, V. L. Intensificação do trabalho docente e saúde: estudo com docentes da Universidade Federal de Goiás vinculados a programas de pós-graduação, **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, n.3, p. 1032-1057, set./dez. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/rose/Downloads/3084-15230-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/rose/Downloads/3084-15230-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 20 fev. 2020.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a Crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre Educação e Estrutura econômica-social capitalista. 8. ed. São Paulo-SP: Cortez, 2006.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. p. 71-90.
- GOMES, K. K. *et al.* Qualidade de vida e qualidade de vida no trabalho em docentes da saúde de uma instituição de ensino superior. **Rev bras med trab**, v. 15, n. 1, p. 18-28, 2017. [https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/833205/v15n1a04\\_0kg2Zoi.pdf](https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/833205/v15n1a04_0kg2Zoi.pdf). Acesso em: 16 set. 2020.
- GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo,SP: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GORZ, A.. **O Imaterial**: conhecimento, valor e capital. São Paulo-SP: Annablume, 2005.
- GROPPO, L. A. Das origens ao colapso do Estado bem-estar: uma recapitulação desmistificada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.20, p. 68 - 75, dez. 2005. Disponível em: [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4845/art07\\_20.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4845/art07_20.pdf). Acesso em: 15 fev. 2021.
- HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2003.
- HARVEY, D. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo-SP: Boitempo, 2016.



HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

IBGE. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias** : 2017. Rio de Janeiro : IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100600.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020

INEP. **Sinopse estatística da Educação Superior 2019**. 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 10 abr. 2021

INEP. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação –2020**. Brasília/DF: Inep, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/>  
[/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6974122). Acesso em: 10 abr. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Programa de Mestrado Profissional em Educação Tecnológica**. 2019a. Disponível em : <http://www.iftm.edu.br/uberaba/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/educacao-tecnologica/apresentacao/>. Acesso em 02 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT)**. 2019b. <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/profept/>. Acesso em 02 mar. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Resolução nº 30/2016, de 07 de Julho de 2016**. Dispõe sobre a atualização do regulamento geral dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. Uberaba-MG: IFTM, 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TRIÂNGULO MINEIRO (IFTM). **Resolução “ad referendum” nº 041/2018, de 27 de novembro de 2018**. Dispõe sobre as normas de funcionamento para o Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional (ProfEPT) no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro. 2018. Disponível em: <https://iftm.edu.br/uraparquetecnologico/cursos/posgraduacao-stricto-presencial/profept/normas/>. Acesso em: 02 mar. 2019.

KOSIK, K. **A dialética lo concreto**: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo. México, DF: Editorial Grijalbo, S. A, 1967.

KUENZER, A. Z. Desafios teóricos-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, f. (Org.). **Educação e Crise do Trabalho**: Perspectivas de final de século. 9. Ed. Petrópolis,RJ: Vozes, 2008. p.55-75.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: FIDALGO, F.; OLIVEIRA, M. A. M.; FIDALGO, N L. R. (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009. cap. 1. p. 19-48.

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 26, n. 93, p. 1341-1362, dez.. 2005 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400015&lng=en&nrm=iso). 16 set. 2020.

LARA, R. da C.; QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L.. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 24, e240014, 2019 . Acesso em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782019000100211&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100211&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 set. 2020.

LAZZARATO, M.; NEGRI, A.. **Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2001

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod\\_resource/content/1/Lud\\_And\\_cap3.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf). Acesso em 10 dez. 2019.

LUZ, J. G. da *et al* . Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 12, p. 4621-4632, dez.. 2019 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232019001204621&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019001204621&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 set. 2020

MACEDO, E.; SOUSA, C. Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 15, n. 43, p. 166-176, Abr. 2010 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782010000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100012). Acesso em: 10 dez. 2019.

MANCEBO, D.. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722007000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 set. 2020.

MARX, K.. **O capital: crítica da economia política**. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. v. 1 - Livro primeiro: o processo de produção do capital.

MARX, K.. **O capital: crítica da economia política**. 23. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 2 - Livro primeiro: o processo de produção do capital.

MARX, K.. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2008.

MARX, K.. **Teorias da mais-valia**: história crítica do pensamento econômico. 2. Ed. Rio de Janeiro,RJ: Bertrand Brasil AS. , 1987. Livro 4, v.1.

MARX, K.. **O capital**: crítica da economia política. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. v. 1 - Livro primeiro: o processo de produção do capital.

MAUÉS, O. C., MOTA JUNIOR, W. P. da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. **Linhas Críticas** [en línea], v.17, n. 33, p. 385-402, fev, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546012>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MAURENT, V. S. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. **Interface (Botucatu)**, Botucatu , v. 23, e180734, 2019 . Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832019000100282&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832019000100282&script=sci_arttext). Acesso em: 20 set. 2020.

MIGLIAVACCA, A. Condições de trabalho do professor. 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

MINAYO, M. C. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MIRANDA, K. **A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal**: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-RIO, da UPPE e do SEPE-RJ. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: 16 set. 2020  
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4054/A%20ORGANIZA%20c3%87%20c3%83O%20DOS%20TRABALHADORES%20EM%20EDUCA%20c3%87%20c3%83O.pdf?sequence=3&isAllowed=y> . Acesso em: 16 set. 2020

MOURA, A. A. V. **Desdobramentos da crise estrutural do capital no trabalho docente: a intensificação e o adoecimento**. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018. Disponível em:  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32375/1/2018\\_AldaAparecidaVieiraMoura.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32375/1/2018_AldaAparecidaVieiraMoura.pdf). Acesso em: 11 dez. 2019.

NAZARENO, E. ; HERBETTA, A. F. A pós-graduação brasileira: sua construção assimétrica e algumas tentativas de superação. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 24, n. 2, p. 103-112, jun. 2019 . Disponível em  
[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2019000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2019000200002&lng=pt&nrm=iso) . Acessos em 10 abr. 2021.

NEVES, C. E. B; MARTINS, C. B. **Ensino superior no brasil**: uma visão abrangente.2016. Disponível em:  
<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf> f. Acesso em: 11 dez. 2019.

NOBRE, L. N.; FREITAS, R. R. de F. A evolução da pós-graduação no Brasil: histórico, políticas e avaliação **Brazilian Journal of Production Engineering**, São Mateus, v. 3, n. 2, p. 18-30. 2017. Disponível em: [http://periodicos.ufes.br/BJPE/article/view/v3n2\\_3](http://periodicos.ufes.br/BJPE/article/view/v3n2_3) Acesso em: 02 set. 2018.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de 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.

PACÍFICO, M. Materialismo histórico-dialético: gênese e sentidos do método. **Argumentos**, Fortaleza, ano 11, n. 21 - jan./jun. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/41057/97297>. Acesso em: 18 set. 2020

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00001.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

PENIN, S. T. de S. **Profissão docente**. Salto para o Futuro, Edição especial: profissão docente, Ano XIX, n.14, out.2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012181.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.

PINTO, A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo-SP: Expressão Popular, 2009.

PORTUGAL, A. D. **Considerações acerca da atual produção de conhecimento de inspiração marxista em Filosofia da Educação: uma perspectiva marxista**. 114 f. Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro. 2008. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp073909.pdf>. Acesso 20 fev. 2020.

QUEIRÓZ, M. de F. F.; EMILIANO, L. L.. Ser docente no Século XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 3, p. 687-699, dez.. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802020000300687&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802020000300687&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 12 nov. 2020.

R CORE TEAM. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria, 2018.

REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 325-346, June 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2020

RIBEIRO, A. de F. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.19 n.35, p.65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/l/article/view/26678>. Acesso em 20 jan. 2020.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá/MG, n. 04, p.129-148, maio de 2008.

RODRIGUEZ, M. V. Pesquisa social: contribuições do método materialista histórico-dialético. In: CUNHA, C. da.; SOUSA, J. V. de.; SILVA, M. A. da. (Orgs.) **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas-SP: Autores Associados Ltda, 2014. p. 131-152

RUIVO, J. *et al.* **Ser Professor: satisfação profissional e papel das organizações de docentes**. Editorial IPCB, 2008.

RUZA, F. M.; SILVA, E. P.. As transformações produtivas na pós-graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso? **Revista Subjetividades**, Fortaleza, v.16, n.1, p. 91-103, abr., 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rmes/index>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SANTANA, João Paulo Dória de. **Autoalienação do trabalho e o trabalho docente em pós-graduação stricto sensu no PPGED/UFS**. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4904/1/JOAO\\_PAULO\\_DORIA\\_SANTANA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4904/1/JOAO_PAULO_DORIA_SANTANA.pdf). Acesso em: 16 set. 2020

SANTOS, M. G. dos. **A relação teoria e prática na formação do pedagogo à luz do materialismo histórico-dialético**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Programa de PósGraduação em Educação, 2014. Disponível em: <http://200.128.81.65:8080/bitstream/tede/93/2/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20Manoel%20Gon%c3%a7alves%20dos%20Santos%20Vers%c3%a3o%20Final.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

SANTOS, D. A. S. *et al.* Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 159–186, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2016.2105. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2105..> Acesso em: 12 nov. 2020.

SAVIANI, Dermerval. A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional. **Argumentos Pró-Educação**, Pouso Alegre, v. 2, nº 4, p. 3 – 19, jan. - abr., 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/184>Acesso em: 10 dez. 2019.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. São Paulo: Record, 2009.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr., 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3640>. Acesso em: 16 set. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE MINAS GERAIS- SINPRO-MG/ SINDICATO DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DO TRIÂNGULO MINEIRO - SINEPE/TM. **Convenção Coletiva de Trabalho 2019/2021**. Disponível em: <http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2019/12/CCT-SINEPE-TM-2019-2021.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUZA, R. S. de. Normose Acadêmica: como superar a „doença da normalidade“ na Universidade. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 24, n. 2, p. 451-474, out.. 2019 . Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772019000200451&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000200451&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 set. 2020

SOUZA, K. R. *et al.*. A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 22, n. 11, p. 3667-3676, nov. 2017 . Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232017021103667&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232017021103667&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 set. 2020.

SUETH, R.; PAULA, M. de F. C. de. Sofrimento e estigma na gestão do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*. SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 13., 2016. Resende, RJ. **Anais...** Resende, RJ: AEDB, 2016. Disponível em: <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/17424337.pdf>. Acesso em: 16 set. 2020.

TERRA F. S., SECCO, I. A. O., ROBAZZI, M. L. C. C. Perfil dos docentes de cursos de graduação em enfermagem de universidades públicas e privadas. **Rev. enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, 2011, jan/mar; v. 19, n.1, p.26-33, jn/mar, 2011. <http://docplayer.com.br/9112310-Perfil-dos-docentes-de-cursos-de-graduacao-em-enfermagem-de-universidades-publicas-e-privadas.html>. Acesso em 10 dez. 2019.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo-SP: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE). Departamento de Recursos Humanos. **Plano de carreira docente**. Uberaba-MG: UNIUBE, 2020.

UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE). **Programa de Pós-graduação em Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.uniube.br/propepe/ppg/educacao/index.php>. Acesso em 02 mar. 2019.

UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE). **Resolução nº 049/2016**. Dispões sobre a atualização do regulamento do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Uberaba. Uberaba-MG: UNIUBE, 2016.

UNIVERSIDADE DE UBERABA (UNIUBE). **Aprovado o curso de Doutorado em Educação da Uniube** . 2015. Disponível em: <https://www.uniube.br/conteudo2.php?p=4&m=&c=412>. Acesso em 15 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM**. Uberaba-MG: UFTM, 2021.

Disponível em:

<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=200&publicacao=2757> . Acesso em 16 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação da UFTM**. Uberaba-MG: UFTM, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO (UFTM). **Programa de Pós-graduação em Educação**. 2019. Disponível em <http://www2.uftm.edu.br/ppged/pt-BR/>.

Acesso em 02 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Programa de Pós-graduação em Educação - Histórico**. 2019. Disponível em <http://www.ppged.faced.ufu.br/institucional/o-programa>. Acesso em: 02 mar. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU). **Resolução nº 05/2008, do Conselho de Pesquisa e Pós-graduação**. Aprova o regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação. Uberlândia-MG: UFU, 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3. Ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

VIANA, W. F. **Sistema Capes de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*: um estudo de caso da área de administração pública no Brasil**. 2018. 171 f. Dissertação ( Mestrado em Administração) – Universidade de Brasília, 2018. Disponível em:

[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32271/1/2018\\_WladimirFuruhashiViana.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32271/1/2018_WladimirFuruhashiViana.pdf). Acesso em: 10 dez. 2019.

VOGEL, M. J. M.; NOIJONS, E. C.; KOBASHI, N. Y. Pós-graduação *stricto sensu* no Brasil: reflexões sobre a avaliação. *In: ENCONTRO BRASILEIRO DE BIBLIOMETRIA E CIENTOMETRIA*, 4., 2014, Recife, PE,. **Anais...** Recife, PE, 2014. Disponível em: <http://www.brapi.inf.br/index.php/res/download/55649>. Acesso em: 11 dez. 2019.

WASSEM, Joyce. **A excelência nos programas de pós-graduação em educação: visão de coordenadores**. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2014. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250770>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ZUIN, Antônio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 45, n. 158, p. 726-750, Dec. 2015 . Disponível em: \_

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742015000400726&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000400726&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 set. 2020.

## APÊNCICE A- Solicitação de autorização para pesquisa

Uberaba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Pró-reitor de Pesquisa

Universidade de Uberaba

Eu, Rosemar Rosa, responsável principal pelo projeto de pesquisa “Condição e Organização do trabalho docente nos Programas da Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da região do Triângulo Mineiro: entre a rotina e a inovação”, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio, vinculado à linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho docente e Processo de ensino-aprendizagem do curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Uberaba, e considerando que foram selecionadas para participar da pesquisa as instituições da região do Triângulo Mineiro que possuem programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação sendo: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Universidade de Uberaba (UNIUBE), solicito autorização para realizar pesquisa no(s) Programa(s) de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação de sua instituição.

A pesquisa tem como objetivo geral explicar os fatores que condicionam a natureza, o formato, a composição, o conteúdo e a organização do trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e suas implicações para a vida e profissão dos profissionais da docência. Os objetivos específicos são: contextualizar a pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil e na região do Triângulo Mineiro; verificar os objetivos e critérios de avaliação usados para a avaliação das atividades dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em educação; averiguar as alterações ocorridas nas condições e no processo do trabalho docente sob a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e do capitalismo global e flexível; identificar as percepções dos docentes pesquisadores sobre as condições e a organização do trabalho docente nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da região do Triângulo Mineiro.

Os estudos referentes a essa temática mostram-se necessários dadas as transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho devido aos investimentos econômicos globais nos avanços tecnológicos que afetam inevitavelmente a organização e as condições do trabalho docente que sofre significativas modificações na sua estrutura, composição e ritmo, observados no processo e na ampliação do rol de atividades de docentes.

A coleta dos dados será realizada em duas etapas. Na primeira etapa, será enviado questionário online por meio digital - e-mail institucional disponibilizado na página dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) – a todos os docentes da categoria permanente, enquadrados, declarados e relatados na plataforma Sucupira pelos PPGE das instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, que autorizaram a realização da pesquisa. Na segunda etapa, serão selecionados para a entrevista 20% do total de docentes da categoria permanente de cada instituição pesquisada, por meio de sorteio aleatório, visando ao aprofundamento de questões relativas às condições e à organização do trabalho docente.



O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na primeira etapa, por meio digital - e-mail institucional, em que os docentes serão convidados a colaborar com a pesquisa, todos terão à disposição via e-mail uma cópia deste termo.

Na participação, na primeira etapa, os docentes serão convidados a responder a um questionário online fechado, que será enviado para o e-mail institucional. Na segunda etapa, caso o docente seja selecionado, para participar da pesquisa na condição de entrevistado e não tenha interesse, terá plena liberdade de recusar e/ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem por isso sofrer penalização alguma.

Em relação à duração do tempo necessário para responder o questionário será em torno de 10 a 15 minutos; e, para a entrevista, serão necessários cerca de 30 a 60 minutos, dependendo das particularidades de cada entrevistado e das condições gerais do contexto da pesquisa que buscará identificar as percepções dos docentes pesquisadores sobre as condições e a organização do trabalho docente.

Esse estudo pode acarretar alguns riscos aos participantes, como é o caso da perda de confidencialidade, possível em todas as pesquisas que envolvam dados oriundos de fontes humanas. Para a minimização desse risco, todas as informações serão resguardadas com a utilização de um código, dessa forma, os nomes dos participantes não estarão associados a nenhum dado coletado no estudo e todo o manuseio dos dados, da coleta à publicação do estudo, será realizado com a utilização desse código. A entrevista terá seu conteúdo áudio gravado, cuja gravação será utilizada para a transcrição fiel das informações, para posterior análise. Só terão acesso às respostas do questionário e ao conteúdo das referidas entrevistas os responsáveis pela investigação e com finalidade exclusivamente científica. Todos os dados serão tratados confidencialmente. O anonimato dos participantes será mantido em todo momento e os dados serão analisados no conjunto de todas as informações

Esta pesquisa apresenta contribuição para a área da educação, social e científica, porque o conhecimento gerado poderá subsidiar a implementação de ações concretas, que visem a melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos docentes nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, bem como, para as discussões e novos estudos sobre as condições de trabalho e a organização do trabalho docente. Além disso, poderá propiciar aos participantes uma avaliação crítica sob as reais condições e organização do trabalho docente e quais perspectivas que se desenham no horizonte, seja de continuidade do que estão vivenciando, seja das possibilidades de novos direcionamentos.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta Instituição. Contando com a autorização de V.S.<sup>a</sup>, coloco-me à disposição para quaisquer outros esclarecimentos.

Atenciosamente.

---

Rosemar Rosa  
Pesquisadora Principal  
Universidade de Uberaba

## APÊNCICE B – Termo de consentimento livre, após esclarecimento

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada: “Condição e Organização do trabalho docente nos Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da região do Triângulo Mineiro: entre a rotina e a inovação”, sob a responsabilidade da pesquisadora Rosemar Rosa, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio, vinculado à linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho docente e Processo de ensino-aprendizagem do curso de Doutorado em Educação, da Universidade de Uberaba.

Nesta pesquisa nós estamos buscando explicar os fatores que condicionam a natureza, o formato, a composição, o conteúdo e a organização do trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação e suas implicações para a vida e profissão dos profissionais da docência. Os objetivos específicos são: contextualizar a pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil e na região do Triângulo Mineiro; verificar os objetivos e critérios de avaliação usados para a avaliação das atividades dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação; averiguar as alterações ocorridas nas condições e no processo do trabalho docente sob a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e do capitalismo global e flexível; identificar as percepções dos docentes pesquisadores sobre as condições e a organização do trabalho docente nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da região do Triângulo Mineiro.

A coleta dos dados será realizada em duas etapas. Na primeira etapa, será enviado questionário online por meio digital - e-mail institucional disponibilizado na página dos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGE) – a todos os docentes da categoria permanente, enquadrados, declarados e relatados na plataforma Sucupira pelos PPGE das instituições de ensino superior do Triângulo Mineiro, que autorizaram a realização da pesquisa. Na segunda etapa, serão selecionados para a entrevista 20% do total de docentes da categoria permanente de cada instituição pesquisada, por meio de sorteio aleatório, visando ao aprofundamento de questões relativas às condições e à organização do trabalho docente.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido na primeira etapa, por meio digital - e-mail institucional, em que os docentes serão convidados a colaborar com a pesquisa, todos terão à disposição via e-mail uma cópia deste termo.

Na sua participação, na primeira etapa, você será convidado a responder a um questionário online fechado, que será enviado para seu e-mail institucional. Na segunda etapa, caso você seja selecionado, para participar da pesquisa na condição de entrevistado e não tenha interesse, terá plena liberdade de recusar e/ou retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem por isso sofrer penalização alguma.

Em relação à duração do tempo necessário para responder ao questionário fechado será em torno de 10 a 15 minutos; e, para a entrevista, serão necessários cerca de 30 a 60 minutos, dependendo das particularidades de cada entrevistado e das condições gerais do contexto da pesquisa que buscará identificar as percepções dos docentes pesquisadores sobre as condições e a organização do trabalho docente.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa

Esta pesquisa pode acarretar alguns riscos aos participantes, como é o caso da perda de confidencialidade, possível em todas as pesquisas que envolvam dados oriundos de fontes humanas. Para a minimização desse risco, todas as informações serão resguardadas com a utilização de um código, dessa forma, os nomes dos participantes não estarão associados a nenhum dado coletado no estudo e todo o manuseio dos dados, da coleta à publicação do estudo, será realizado com a utilização desse código. A entrevista terá seu conteúdo áudio

gravado, cuja gravação será utilizada para a transcrição fiel das informações, para posterior análise. Só terão acesso às respostas do questionário e ao conteúdo das referidas entrevistas os responsáveis pela investigação e com finalidade exclusivamente científica. Todos os dados serão tratados confidencialmente. O anonimato dos participantes será mantido em todo momento e os dados serão analisados no conjunto de todas as informações. Os benefícios desta pesquisa apresentam contribuição para a área da educação, social e científica, porque o conhecimento gerado poderá subsidiar a implementação de ações concretas, que visem a melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos docentes nos Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação, bem como, para as discussões e novos estudos sobre as condições de trabalho e a organização do trabalho docente. Além disso, poderá propiciar aos participantes uma avaliação crítica sob as reais condições e organização do trabalho docente e quais perspectivas que se desenham no horizonte, seja de continuidade do que estão vivenciando, seja das possibilidades de novos direcionamentos.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Sálua Cecílio, e-mail: [saluacecilio@uniube.br](mailto:saluacecilio@uniube.br), telefone: (34) 3319-8831, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, localizado na Av. Nenê Sabino, 180, Bairro Universitário, Bloco X, sala 16, *campus* Aeroporto - Uberaba/MG, 38055-500 e Rosemar Rosa, e-mail: [rose@iftm.edu.br](mailto:rose@iftm.edu.br), telefone: (34) 99171-5940, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, localizado na Av. Nenê Sabino, 180, Bairro Universitário, Bloco X, sala 16, *campus* Aeroporto - Uberaba/MG, 38055-500.

Uberaba, ..... de ..... de 20.....

---

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Assinatura do participante da pesquisa

## APÊNCICE C – Roteiro de entrevista

1. Por quais razões ou fatores você considera ser satisfatório atrativo atuar na Pós-graduação *Stricto Sensu em Educação*?
2. Para você, qual a principal finalidade do trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu em Educação*?
3. Em relação ao trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu em Educação*, 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.
  - A). Você concorda com essa afirmativa?
  - B). Gostaria que comentasse se essa afirmativa repercute sobre seu cotidiano de trabalho na Pós-graduação *Stricto Sensu em Educação*.
4. Na sua avaliação, considera existir diferença entre produtividade e produtivismo na Pós-graduação *Stricto Sensu*?
5. Estudos apontam que existe uma nova temporalidade do trabalho docente, já que professores trabalham à noite, nos feriados e finais de semana. Assim, não se pode falar em jornadas formais de trabalho como no passado, ou seja, quarenta horas semanais. Em termos concretos, existe uma invasão do espaço e do tempo de descanso pela tribulação do trabalho do professor que deveriam ser destinados ao lazer e repouso. Isso ocorre com você? Se a resposta for positiva, com que frequência? Que estratégias você utiliza na tentativa de separar estas duas dimensões?
6. Como você avalia a sua condição de tempo para realizar as atividades relativas ao trabalho docente na Pós-graduação *Stricto Sensu em Educação* (produção de publicações, trabalhos coletivos, orientações). O tempo disponível tem sido suficiente para o cumprimento de tais demandas?
7. Considerando as atividades que compõem o seu trabalho qual delas requer maior dedicação e de tempo?
8. A condição laboral e um plano de carreira são fundamentais para qualquer profissão. Sendo assim, qual a avaliação que faz sobre os salários na profissão docente e no seu particular?
9. Condições de trabalho: considera-se um conjunto de condições que dão suporte para que o trabalho docente se desenvolva. Elas se constituem das condições objetivas e subjetivas que são utilizadas pelos docentes para executar suas atividades e dos aspectos relativos ao ambiente de trabalho. Segundo Hypólito (2012), incluem: aspectos físicos; aspectos de ensino e de pessoal; tempo de preparo para atividades de ensino; pressão emocional; valorização; prestígio profissional; formação e carreira; remuneração; processo de trabalho; satisfação e reconhecimento do trabalho, e saúde. Estas condições visam favorecer o bem-estar docente. Comente um pouco sobre as condições e especificidades do seu trabalho.

10. Você identifica mudanças na condição e na organização do trabalho docente desde que passou a atuar na Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação?
11. As fontes literárias concordam em assinalar, que, nos últimos anos, têm aumentado as responsabilidades e exigências que se projetam sobre os docentes, coincidindo com um processo histórico de uma rápida transformação do contexto social. Essa acelerada mudança acumulou as contradições do sistema de ensino. O docente, no sistema atual, queixa-se de mal-estar. Que relações você percebe entre trabalho docente e saúde?

## APÊNDICE D- Questionário

PESQUISA DOUTORADO - CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO T...

[https://docs.google.com/forms/u/0/d/1d8BhU6\\_jCSM0uwijs5YeWPkG...](https://docs.google.com/forms/u/0/d/1d8BhU6_jCSM0uwijs5YeWPkG...)

## PESQUISA DOUTORADO - CONDIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO DO TRIÂNGULO MINEIRO

Prezado(a) Professor(a),

Sou Rosemar Rosa, doutoranda do Programa de Pós-graduação Em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE), solicito sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica de Doutorado em Educação intitulada: "Condição e Organização do trabalho docente nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da região do Triângulo Mineiro: entre a rotina e a inovação", sob orientação da prof.<sup>a</sup> dr.<sup>a</sup> Sálua Cecílio.

A pesquisa tem como objetivo geral: explicar os fatores que condicionam a composição, o conteúdo e a organização do trabalho docente na Pós-graduação Stricto Sensu e suas implicações para a vida e profissão docente.

Suas respostas não serão identificadas em nenhum momento ou circunstância a quem quer que seja. Só terão acesso ao conteúdo das referidas respostas os responsáveis pela investigação (exclusivamente científica) e todos os dados serão tratados confidencialmente. O seu anonimato será mantido em todo momento e os dados serão analisados no conjunto das informações.

Conto com seu aceite e adesão, respondendo às questões.

Em caso de dúvida ou esclarecimentos a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sálua Cecílio, e-mail: [saluacecilio@uniube.br](mailto:saluacecilio@uniube.br) e Rosemar Rosa, e-mail: [rose@iftm.edu.br](mailto:rose@iftm.edu.br), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, localizado na Av. Nenê Sabino, 180, Bairro Universitário, Bloco X, sala 16, campus Aeroporto - Uberaba/MG, 38055-500

\*Obrigatório

## 1. Endereço de e-mail \*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

O TCLE foi enviado em documento a parte desta.

2. Concordo que fui informado (a) dos objetivos deste estudo, de maneira clara e detalhada. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas no TCLE enviado anexo. \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim, concordo com o TCLE e irei responder o formulário da pesquisa
- Não concordo com o TCLE ou não quero responder o formulário da pesquisa.

## 1 - INFORMAÇÃO DO DOCENTE

## 3. Qual seu vínculo Institucional? \*

Marcar apenas uma oval.

- Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM)
- Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)
- Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
- Universidade de Uberaba (UNIUBE)

## II. PARTE 1 - CONDIÇÕES E ORGANIZAÇÃO DE TRABALHO

## 4. Tempo de docência \*

Marcar apenas uma oval.

- Até 10 anos
- Acima de 10 até 20 anos
- Acima de 20 até 30 anos
- Acima de 30 anos

## 5. Qual o nível de atividade docente desenvolvida na instituição? \*

Marque todas que se aplicam.

- Ensino Médio Técnico Integrado
- Graduação
- Pós-Graduação Lato-Sensu
- Pós-Graduação Stricto Sensu

## 6. Quais suas atividades acadêmicas na Instituição? \*

Marque todas que se aplicam.

- Pesquisa
- Extensão
- Não se aplica

## 7. Desempenha outras atividades na Instituição? Qual?

---

---

---

---

---



8. Turno(s) no(s) qual(is) trabalha \*

Marque todas que se aplicam.

- Diurno  
 Noturno

9. Exerce ou desenvolve atividades relacionadas ao trabalho docente, após jornada diária e/ou durante o final de semana? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Quase Nunca	Às vezes	Quase sempre	Sempre
resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Considera que as relações entre vida profissional e pessoal/familiar são \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ruins	Regulares	Boas	Não sei	Não se aplica
resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. A gestão da vida acadêmica e da instituição, no seu entendimento é \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ruim	Regular	Boa	Não sei	Não se aplica
resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. O desenvolvimento de serviços de apoio administrativo/acadêmico, como os de secretaria, biblioteca e coordenação é \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ruim	Regular	Bons	Não sei	Não se aplica
resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Como avalia a sua própria produção intelectual (publicações de livros, capítulos de livros, artigos e demais publicações científicas, proferição de palestras e conferências no quadriênio 2013-2016) \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ruim	Regular	Boa	Não sei	Não se aplica
resposta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Quantidade de programa a que está vinculado \*

\_\_\_\_\_

15. Carga horária semanal dedicada à produção intelectual (publicações de livros, capítulos de livros, artigos e demais publicações científicas, por exemplo)

\_\_\_\_\_

16. Carga horária semanal de sala de aula (em média)

\_\_\_\_\_

17. Carga horária semanal dedicada à pesquisa (em média)

\_\_\_\_\_

18. Número de orientandos do Mestrado \*

---

19. Número de orientandos do Doutorado

---

III. PARTE 2 -  
CONDIÇÕES E  
ORGANIZAÇÃO DE  
TRABALHO

Leia os itens a seguir e assinale a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz da organização e condições de trabalho.

## 20. Organização e condições de trabalho \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
O ritmo de trabalho é excessivo?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As tarefas são cumpridas com pressão de prazos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe forte cobrança por resultados?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As normas para execução das atividades são rígidas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Existe fiscalização do desempenho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os resultados esperados estão fora da realidade?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades são repetitivas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Falta tempo para realizar pausas de descanso no trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As atividades executadas sofrem descontinuidades?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Há disparidade na distribuição das	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

atividades?

---

Participa do processo de tomada de decisões?

---

Existem dificuldades na comunicação entre chefia e subordinados?

---

Existem disputas profissionais no local de trabalho?

---

Falta integração no ambiente de trabalho?

---

Falta apoio das chefias para seu desenvolvimento profissional?

---

As informações necessárias para a execução ou o desenvolvimento de atividades funcionais são de difícil acesso?

---

As tecnologias digitais de informação e comunicação tornam mais fáceis as rotinas da organização do trabalho docente?

---

As tecnologias digitais de informação e comunicação

---

otimizam o aproveitamento do tempo e a organização do trabalho docente?

Há utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação para a preparação de aulas?

As tecnologias digitais e informação e comunicação são por mim utilizadas durante as aulas?

Utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação como instrumento de pesquisa?

Utiliza as tecnologias digitais de informação e comunicação como ferramenta de comunicação?

**IV - AVALIAÇÃO DO AMBIENTE DE TRABALHO**

Leia os itens a seguir e assinale a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz do seu ambiente de trabalho

## 21. Avaliação do ambiente de trabalho \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ruim	Regular	Bom/Boa	Excelente	Recusa espontânea
Como é a condição de limpeza e iluminação do seu local de trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como é adequação ergonômica do mobiliário e equipamentos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como é a condição de ruído e temperatura?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como é a condição dos instrumentos para realizar o trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como é a condição da estação de trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como é a condição dos equipamentos necessários para realização do trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Como é o espaço físico para realizar o trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Como é a  
condição de  
segurança de  
trabalho?

Como é a  
quantidade de  
docentes no  
programa?

V- TRABALHO E  
PROCESSO  
SAÚDE/DOENÇA

Leia os itens a seguir e assinale a alternativa que melhor corresponde à avaliação que você faz do trabalho e processo saúde/doença



22. \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Nunca/Quase sempre	Às vezes	Sempre	Não sei	Não se aplica
Sente esgotamento físico e mental?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sente incômodos e/ou tem dores no corpo, problemas com a voz, alergias, etc.?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tem desejo de se ausentar do trabalho ou tirar férias com frequência?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De modo geral, tem que realizar seu trabalho em curto espaço de tempo e com muita rapidez?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Com que frequência você costuma trabalhar intensamente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seu trabalho exige demais de você Sente-se Hipersolicitado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você tem tempo suficiente para cumprir sua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

agenda de  
trabalho?

---

Você tem  
autonomia para  
planejar e  
desenvolver seu  
trabalho?

Segunda etapa da pesquisa: entrevista

23. Aceita participar de uma entrevista pessoalmente, caso seja selecionado? \*

Marcar apenas uma oval.

- Sim  
 Não

Obrigada pela colaboração.

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## APÊNCICE E – Documentos selecionados por meio das bases de dados

Documentos Selecionados	Bases de dados
1. ANDRADE, J. S.; CASSUNDÉ, F. R. S. A.; BARBOSA, M. A. C. Da liberdade à “gaiola de cristal”: sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação. <b>Perspectivas em Gestão &amp; Conhecimento</b> , v. 9, n. 1, p. 169-197, 2019. Disponível em: <a href="https://brapci.inf.br/index.php/res/v/112427">https://brapci.inf.br/index.php/res/v/112427</a> . Acesso em: 17 set. 2020.	Google Acadêmico
2. ARAUJO SEABRA, M. M.; MARTINS SILVA E DUTRA, F. C. Intensificação do trabalho e percepção da saúde em docentes de uma Universidade pública Brasileira. <b>Cienc Trab.</b> , Santiago , v. 17, n. 54, p. 212-218, dez. 2015 . Disponível em <a href="https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-24492015000300010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso">https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0718-24492015000300010&amp;lng=pt&amp;nrm=iso</a> . Acesso em: 28 set. 2020	SciELO
3. BECHI, D. As reformas da educação superior e as metamorfoses do trabalho docente na economia capitalista flexível. <b>Rev. Inter. Educ. Sup.</b> Campinas, SP v.3 n.1 p.203-223 jan./abr. 2017. Disponível em: <a href="https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650583/16796">https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650583/16796</a> . Acesso em: 20 fev. 2020.	Periódico Capes
4. BIANCHETTI, L.; TURNES, L. As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. <b>Educação em Perspectiva</b> , Viçosa, MG, v. 4, n. 2, 2013. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i2.415. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6623">https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6623</a> . Acesso em: 16 set. 2020.	Google Acadêmico
5. BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo academico e decorrencias às condicoes de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. <b>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</b> , Rio de Janeiro, RJ., v. 22, n. 82, p. 89-110, jan. 2014. ISSN 1809-4465. Disponível em: <a href="https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/303">https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/303</a> . Acesso em: 18 set. 2020.	Portal Periódicos Capes SciELO
6. BORSOI, I. C. F.; PEREIRA, F. S.. Professores do ensino público superior: produtividade, produtivismo e adoecimento. <b>Univ. Psychol.</b> , Bogotá , v. 12, n. 4, p. 1213-1235, Dec. 2013 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672013000400018&amp;script=sci_abstract&amp;lng=pt">http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1657-92672013000400018&amp;script=sci_abstract&amp;lng=pt</a> . Acesso em : 28 set. 2020.	SciELO
7. BRANDÃO, A.; FERENC, A.; BRAÚNA, R. Condições de trabalho docente na universidade pública brasileira: um mapeamento de estudos. <b>Revista Espaço Pedagógico</b> , Passo fundo, RS., v. 22, n. 2, 7 dez. 2015. Disponível em: <a href="http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561">http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/5561</a> . Acesso em: 16 set. 2020	Google Acadêmico
8. BRITO LAREDO, J.. Calidad educativa en las instituciones de educación superior: evaluación del síndrome de burnout en los profesores. <b>RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ</b> , Guadalajara , v. 8, n. 16, p. 516-534, jun. 2018 . Disponible en <a href="http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2007-74672018000100516&amp;lng=es&amp;nrm=iso">http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2007-74672018000100516&amp;lng=es&amp;nrm=iso</a> . Acesso em: 11 nov. 2020.	SciELO
9. FERREIRA, A. C. S. P.; FERENC, A. V. F.; WASSEM, J. Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização. <b>Educ. Real.</b> , Porto Alegre , v. 43, n. 4, p. 1321-1341, Out. 2018 . Disponível	Google Acadêmico SciELO

<p>em: <a href="https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1321.pdf">https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n4/2175-6236-edreal-43-04-1321.pdf</a>. Acesso em 20 jan. 2020.</p>	
<p>10. LARA, R. da C.; QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L.. Trabalho ubíquo na pós-graduação stricto sensu em educação: in/extensificação e multitarefa. <b>Rev. Bras. Educ.</b>, Rio de Janeiro , v. 24, e240014, 2019 . Acesso em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782019000100211&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-24782019000100211&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 16 set. 2020.</p>	Google Acadêmico SciElo
<p>11. LUZ, J. G. da <i>et al</i> . Implicações do ambiente, condições e organização do trabalho na saúde do professor: uma revisão sistemática. <b>Ciênc. saúde coletiva</b>, Rio de Janeiro , v. 24, n. 12, p. 4621-4632, dez.. 2019 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232019001204621&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232019001204621&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a>. Acesso em: 17 set. 2020</p>	Periódicos Capes
<p>12. MAUÉS, O. C., MOTA JUNIOR, W. P. da. A nova regulação educacional e o trabalho docente na pós-graduação brasileira. <b>Linhas Críticas</b> [en linea], v.17, n. 33, p. 385-402, fev, 2011. Disponível em: <a href="https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546012">https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546012</a>. Acesso em: 11 nov. 2019.</p>	Google Acadêmico Portal Periódicos Capes
<p>13. MAURENT, V. S. Neoliberalismo, ética e produtividade acadêmica: subjetivação e resistência em programas de pós-graduação brasileiros. <b>Interface (Botucatu)</b>, Botucatu , v. 23, e180734, 2019 . Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832019000100282&amp;script=sci_arttext">https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832019000100282&amp;script=sci_arttext</a>. Acesso em: 20 set. 2020.</p>	SciElo
<p>14. MIRANDA, K. <b>A organização dos trabalhadores em educação sob a forma-sindicato no capitalismo neoliberal</b>: o pensamento pedagógico e o projeto sindical do SINPRO-RIO, da UPPE e do SEPE-RJ. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, 2005. Disponível em: 16 set. 2020</p> <p><a href="https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4054/A%20ORGANIZA%203%87%20DOS%20TRABALHADORES%20EM%20EDUCA%203%87%20O.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y">https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/4054/A%20ORGANIZA%203%87%20DOS%20TRABALHADORES%20EM%20EDUCA%203%87%20O.pdf?sequence=3&amp;isAllowed=y</a> . Acesso em: 16 set. 2020</p>	Google Acadêmico
<p>15. MOURA, A. A. V. <b>Desdobramentos da crise estrutural do capital no trabalho docente: a intensificação e o adoecimento</b>. 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <a href="https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32375/1/2018_AldaAparecidaVieiraMoura.pdf">https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/32375/1/2018_AldaAparecidaVieiraMoura.pdf</a>. Acesso em: 11 dez. 2019.</p>	Google Acadêmico
<p>16. PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? <b>Cadernos EBAPE.BR</b>, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, jan./mar. 2015. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00001.pdf">https://www.scielo.br/pdf/cebape/v13n1/1679-3951-cebape-13-01-00001.pdf</a>. Acesso em: 16 set. 2020.</p>	Portal Periódicos Capes SciElo
<p>17. QUEIRÓZ, M. de F. F.; EMILIANO, L. L.. Ser docente no Século XXI: o trabalho em uma universidade pública brasileira. <b>Rev. katálysis</b>, Florianópolis , v. 23, n. 3, p. 687-699, dez.. 2020 . Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802020000300687&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt">https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802020000300687&amp;script=sci_abstract&amp;tlng=pt</a>. Acesso em: 12 nov. 2020.</p>	SciElo
<p>18. REGO, T. C. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o</p>	Google Acadêmico

veneno e o remédio. <b>Educ. Pesqui.</b> , São Paulo , v. 40, n. 2, p. 325-346, June 2014 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022014000200003&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1517-97022014000200003&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> . Acesso em: 20 set. 2020	Periódicos Capes SciELO
19. SANTANA, João Paulo Dória de. <b>Autoalienação do trabalho e o trabalho docente em pós-graduação stricto sensu no PPGED/UFS</b> . 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <a href="https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4904/1/JOAO_PAULO_DORIA_SANTANA.pdf">https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4904/1/JOAO_PAULO_DORIA_SANTANA.pdf</a> . Acesso em: 16 set. 2020	Google Acadêmico
20. SANTOS, D. A. S. <i>et al.</i> Reflexões sobre a saúde docente no contexto de mercantilização do ensino superior. <b>Revista Docência do Ensino Superior</b> , Belo Horizonte, v. 6, n. 1, p. 159–186, 2016. DOI: 10.35699/2237-5864.2016.2105. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2105">https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2105</a> .. Acesso em: 12 nov. 2020.	Periódicos Capes
21. SOUZA, K. R. <i>et al.</i> . A nova organização do trabalho na universidade pública: consequências coletivas da precarização na saúde dos docentes. <b>Ciênc. saúde coletiva</b> , Rio de Janeiro , v. 22, n. 11, p. 3667-3676, nov. 2017 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232017021103667&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S1413-81232017021103667&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> . Acesso em: 20 set. 2020.	Periódicos Capes SciELO
22. SUETH, R.; PAULA, M. de F. C. de. Sofrimento e estigma na gestão do trabalho docente na pós-graduação <i>stricto sensu</i> . SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA, 13., 2016. Resende, RJ. <b>Anais...</b> Resende, RJ: AEDB, 2016. Disponível em: <a href="https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/17424337.pdf">https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos16/17424337.pdf</a> . Acesso em: 16 set. 2020.	Google Acadêmico
23. ZUIN, Antônio A. S.; BIANCHETTI, Lucídio. O produtivismo na era do "publique, apareça ou pereça": um equilíbrio difícil e necessário. <b>Cad. Pesqui.</b> , São Paulo , v. 45, n. 158, p. 726-750, Dec. 2015 . Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742015000400726&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0100-15742015000400726&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> . Acesso em: 28 set. 2020.	SciELO

## ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP – 3.238.420

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  UNIUBE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Condição e organização do trabalho docente nos Programas de Pós-graduação stricto sensu em Educação da região do Triângulo Mineiro: entre a rotina e a inovação.

**Pesquisador:** ROSEMAR ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 09720919.4.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.238.420

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um protocolo de pesquisa, ligada ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Partindo do pressuposto de que "as condições e a organização do trabalho docente interferem nas atividades dos docentes, sobre eles próprios e sobre os resultados esperados, influenciando diretamente no exercício de sua profissão", a pesquisa pretende explicar as condições e a organização do trabalho docente nos Programas de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da região do Triângulo Mineiro. O aporte teórico para compreender os modos de produção no capitalismo global e flexível e as mudanças no mundo do trabalho será buscado em Marx (1982), Antunes (2009, 2013, 2016), Harvey (1989), Alves (1999, 2007, 2011), e, para a compreensão das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais no trabalho docente, em: Castells (2009), Lévy (1996, 2010), Scwab (2016), Kenski (2012, 2013), Mill (2012), Dardot e Laval (2016), Sennett (2009), Santaella (2008), Ferraz (2015), Bianchetti (2011).

A problemática da pesquisa está muito bem fundamentada na Introdução na qual, a pesquisadora descreve alguns aspectos referentes ao seu problema, fundamentando-se nos autores citados acima.

Segundo se lê no texto: "Sennett (2009) explica que o capitalismo flexível vive um novo tempo caracterizado por uma natureza flexível, que ataca os modos rigorosos dos processos, os efeitos

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitária **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8818 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 3.238.420

da rotina intensificada e os significados e sentidos do trabalho; gerando uma circunstância de ansiedade nos sujeitos, que não conhecem os riscos que estão correndo e onde irão chegar, pondo em prova o próprio senso

de caráter pessoal. O autor ressalta ainda, que a flexibilidade do tempo demanda uma flexibilização também do caráter, caracterizada pela falta de apego temporal a longo prazo e pela concordância com a fragmentação. Que por este motivo o trabalho flexível induz a um processo de deterioração dos trabalhadores de ofício, pois com a introdução de novas tecnologias organizacionais, o trabalho tornou-se fácil, superficial e ilegível. Dardot e Laval (2016) afirmam que essa nova racionalidade capitalista passa a ser a intercessora de todas as relações sociais: "o homem

neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial" ( p. 322)"

Em relação a introdução das Tecnologias Digitais, a autora afirma que "na contemporaneidade, Ferraz (2015) na obra "Ruminações: cultura letrada e dispersão hiperconectada", chama atenção para as implicações que o estilo de vida contemporâneo, crescentemente online, non-stop e hiperconectado, têm sobre a vida humana.

No contexto do capitalismo contemporâneo, flexível e global, de produtividade extensificada; informalidade e incorporação das TDIC no processo de trabalho, o problema que orienta a investigação é: sob quais formas e circunstâncias macro e microinstitucionais, o capitalismo flexível e as tecnologias digitais da informação e comunicação alteram a condição e a organização do trabalho docente na pós-graduação stricto sensu; e, de modo mais pontual, como isso repercute na vida pessoal e profissional dos docentes?

A investigação orienta-se pelos pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético, que utiliza o conceito de dialética para compreender as relações sociais ao longo da história. A abordagem é qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e de campo, usando questionário e entrevista. A análise de conteúdos será utilizada para a análise dos dados.

**Critério de Inclusão:**

1 Ser docente de Programa de Pós-graduação em Educação, stricto sensu, da região Triângulo Mineiro. 2 Ser da categoria permanente, enquadrado,

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** csp@uniube.br

Continuação do Parecer: 3.235.420

declarado e relatado anualmente pelo PPGE na plataforma Sucupira .3 Aceitar participar voluntariamente e ter disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Critério de Exclusão:

1 Docente da categoria permanente dos PPGE da região Triângulo Mineiro, não enquadrados, declarados e relatados anualmente pelos programas na plataforma Sucupira; 2 Docentes da categoria permanente de Programas de Pós-graduação em Educação stricto sensu, de outras regiões brasileiras. 3 Não aceitar participar voluntariamente e não ter disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

#### Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Explicar os fatores que condicionam a composição, o conteúdo e a organização do trabalho docente na Pós-graduação Stricto Sensu e suas implicações para a vida e profissão dos profissionais da docência.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar a pós-graduação stricto sensu em Educação no Brasil e no Triângulo Mineiro;
- verificar os objetivos e critérios de avaliação usados para a avaliação das atividades dos programas de pós-graduação em educação;
- averiguar as alterações ocorridas nas condições e no processo do trabalho docente sob a influência das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e do capitalismo global e flexível;
- identificar as percepções dos docentes pesquisadores sobre as condições e a organização do trabalho docente nos programas em Educação de pós-graduação stricto sensu da região do Triângulo Mineiro.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

<b>Endereço:</b> Av. Nene Sabino, 1801	<b>CEP:</b> 38.055-500
<b>Bairro:</b> Universitário	
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERABA
<b>Telefone:</b> (34)3319-8816	<b>Fax:</b> (34)3314-8910
	<b>E-mail:</b> cep@uniube.br



Continuação do Parecer: 3.238.420

Esse estudo pode acarretar alguns riscos aos participantes, como é o caso da perda de confidencialidade, possível em todas as pesquisas que envolvam dados oriundos de fontes humanas. Para a minimização desse risco, todas as informações serão resguardadas com a utilização de um código, dessa forma, os nomes dos participantes não estarão associados a nenhum dado coletado no estudo e todo o manuseio dos dados, da coleta à publicação do estudo, será realizado com a utilização desse código. A entrevista terá seu conteúdo áudio gravado, cuja gravação será utilizada para a transcrição fiel das informações, para posterior análise. Só terão acesso às respostas do questionário e ao conteúdo das referidas entrevistas os responsáveis pela investigação e com finalidade exclusivamente científica. Todos os dados serão tratados confidencialmente. O anonimato dos participantes será mantido em todo momento e os dados serão analisados no conjunto de todas as informações.

**Benefícios:**

Esta pesquisa apresenta contribuição para a área da educação, social e científica, porque o conhecimento gerado poderá subsidiar a implementação de ações concretas, que visem a melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos docentes nos Programas de Pós-graduação stricto sensu, bem como, para as discussões e novos estudos sobre as condições de trabalho e a organização do trabalho docente. Além disso, poderá propiciar aos

participantes uma avaliação crítica sob as reais condições e organização do trabalho docente e quais perspectivas que se desenham no horizonte, seja de continuidade do que estão vivenciando, seja das possibilidades de novos direcionamentos

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é pertinente, é coerente com a Linha de Pesquisa na qual está inserida, assim como com os projetos de pesquisa que nela se desenvolvem. É uma temática interessante, instigante, pouco pesquisada, acredito que, inédita, no contexto em que será realizada. Poderá trazer resultados relevantes para a área, para os próprios docentes ao refletirem e tomarem conhecimento desses resultados. Nesse sentido, sugiro pensar em formas de apresentação dos resultados finais aos participantes.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Do protocolo constam:

- 1) o PB e o projeto detalhado;
- 2) os instrumentos de pesquisa: questionário e roteiro de entrevista;
- 3) TCLE

<b>Endereço:</b> Av. Nene Sabino, 1801	<b>CEP:</b> 38.055-500
<b>Bairro:</b> Universitário	
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERABA
<b>Telefone:</b> (34)3319-8816	<b>Fax:</b> (34)3314-8910 <b>E-mail:</b> cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 3.238.420

- 4) autorização para realização da pesquisa: UNIUBE - Pró-reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão - Prof. André Luis Teixeira Fernandes, IFTM, Reitor - Prof. Roberto Gil Rodrigues Almeida, UFTM - Diretor do Departamento de Desenvolvimento de Pós-Graduação/UFTM - Prof. Jair Sindra Virtuos Júnior, UFU - Diretora da Faculdade de Educação - Prof. A. Geovana Ferreira Melo;
- 5) Folha de rosto, devidamente assinada.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pelo exposto, somos de parecer que o protocolo seja considerado "APROVADO", salvo melhor juízo deste Comitê.


**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 01/04/2019, a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. O CEP-UNIUBE lembra o pesquisador responsável pelo projeto do seu compromisso com a Resolução 466/12 e 510/16, especialmente no tocante à proteção do participante da pesquisa e da entrega do relatório parcial/final através de Emenda, na Plataforma Brasil

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1265555.pdf	15/03/2019 12:48:47		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Doutorado_Projeto.doc	15/03/2019 12:44:57	ROSEMAR ROSA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	15/03/2019 12:42:49	ROSEMAR ROSA	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	13/03/2019 10:28:37	ROSEMAR ROSA	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.docx	12/03/2019 17:33:41	ROSEMAR ROSA	Aceito
Outros	Roteiro_Questionario.docx	12/03/2019 17:32:59	ROSEMAR ROSA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Dec_projeto.doc	12/03/2019 17:19:04	ROSEMAR ROSA	Aceito

Endereço: Av. Nere Sabino, 1801  
 Bairro: Universitário CEP: 38.065-500  
 UF: MG Município: UBERABA  
 Telefone: (34)3319-8816 Fax: (34)3314-8910 E-mail: cep@uniube.br

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  UNIUBE

Continuação do Parecer: 3.238.429

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	12/03/2019 16:49:59	ROSEMAR ROSA	Aceito
---	-----------	------------------------	--------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 02 de Abril de 2019

---

**Assinado por:**  
**Gerardo Thedei Junior**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Nene Sabino, 1801  
**Bairro:** Universitário **CEP:** 38.055-500  
**UF:** MG **Município:** UBERABA  
**Telefone:** (34)3319-8816 **Fax:** (34)3314-8910 **E-mail:** cep@uniube.br

## ANEXO B – Ficha de avaliação - Quadrienal 2017-2020



Ministério da Educação (MEC)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Diretoria de Avaliação (DAV)  
38.educ@capes.gov.br

**FICHAS DE AVALIAÇÃO**

---

**38****EDUCAÇÃO**

**Coordenador da Área:** Robert Evan Verhine

**Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos:** Ângelo Ricardo de Souza

**Coordenador de Programas Profissionais:** Luiz de Sousa Junior



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

### Ficha de Avaliação da Área de Educação – 2017/2020

#### Resumo dos Pesos

<b>1. Programa</b>	<b>ACADÊMICOS</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível, em relação aos objetivos, missão e modalidade do programa.	<b>35%</b> 1.1.1 = 20% 1.1.2 = 20% 1.1.3 = 20% 1.1.4 = 20% 1.1.5 = 20%	<b>35%</b> 1.1.1 = 20% 1.1.2 = 20% 1.1.3 = 20% 1.1.4 = 20% 1.1.5 = 20%
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	<b>35%</b> 1.2.1 = 25% 1.2.2 = 25% 1.2.3 = 25% 1.2.4 = 25%	<b>35%</b> 1.2.1 = 25% 1.2.2 = 25% 1.2.3 = 25% 1.2.4 = 25%
1.3. Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento estratégico da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos, vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.	<b>15%</b> 1.3.1 = 35% 1.3.2 = 35% 1.3.3 = 15% 1.3.4 = 15%	<b>15%</b> 1.3.1 = 35% 1.3.2 = 35% 1.3.3 = 15% 1.3.4 = 15%
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	<b>15%</b> 1.4.1 = 50% 1.4.2 = 10% 1.4.3 = 10% 1.4.4 = 10% 1.4.5 = 10% 1.4.6 = 10%	<b>15%</b> 1.4.1 = 50% 1.4.2 = 10% 1.4.3 = 10% 1.4.4 = 10% 1.4.5 = 10% 1.4.6 = 10%
<b>2. Formação</b>	<b>ACADÊMICOS</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	<b>20%</b> 2.1.1 = 50% 2.1.2 = 50%	<b>20%</b> 2.1.1 = 50% 2.1.2 = 50%
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	<b>20%</b> 2.2.1 = 20% 2.2.2 = 10% 2.2.3 = 20% 2.2.4 = 10% 2.2.5 = 20% 2.2.6 = 10%	<b>20%</b> 2.2.1 = 20% 2.2.2 = 10% 2.2.3 = 20% 2.2.4 = 10% 2.2.5 = 20% 2.2.6 = 10%
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	<b>10%</b> 2.3.1 = 10% 2.3.2 = 90%	<b>10%</b> 2.3.1 = 10% 2.3.2 = 90%
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.	<b>40%</b> 2.4.1 = 80% 2.4.2 = 20%	<b>40%</b> 2.4.1 = 80% 2.4.2 = 20%
2.5. Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	<b>10%</b> 2.5.1 = 15% 2.5.2 = 15% 2.5.3 = 15% 2.5.4 = 25% 2.5.5 = 15% 2.5.6 = 15%	<b>10%</b> 2.5.1 = 20% 2.5.2 = 20% 2.5.3 = 20% 2.5.4 = 20% 2.5.5 = 20%
<b>3. Impacto</b>	<b>ACADÊMICOS</b>	<b>PROFISSIONAIS</b>
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	<b>35%</b> 3.1.1 = 35% 3.1.2 = 25% 3.1.3 = 20%	<b>35%</b> 3.1.1 = 35% 3.1.2 = 25% 3.1.3 = 20%



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

	3.1.4 = 10% 3.1.5 = 10%	3.1.4 = 10% 3.1.5 = 10%
3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.	<b>30%</b> 3.2.1 = 70% 3.2.2 = 30%	<b>30%</b> 3.2.1 = 80% 3.2.2 = 20%
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	<b>35%</b> 3.3.1 = 30% 3.3.2 = 50% 3.3.3 = 20%	<b>35%</b> 3.3.1 = 30% 3.3.2 = 50% 3.3.3 = 20%



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

FICHA DE AVALIAÇÃO – PROGRAMAS ACADÊMICOS		
Quesitos / Itens	Peso	Definições e comentários sobre o/s Quesito/Itens
<b>1 – Programa</b>		
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa.	35%	<p>Analisar o projeto pedagógico do programa, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa em andamento e a proposta curricular, assim como as declarações sobre as condições materiais e estruturais do programa, considerando:</p> <p>1.1.1. Coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG no que diz respeito a seus objetivos, e articulação entre objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa em andamento e estrutura e desenho curricular;</p> <p>1.1.2. Aderência do programa na definição temática e científica sobre seus objetivos diante do seu nível, modalidade e contexto do escopo da área;</p> <p>1.1.3. Alcance em relação ao atingimento dos seus próprios objetivos, diante do perfil e da missão do PPG;</p> <p>1.1.4. Atualização:            a) Articulação entre área de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular e disciplinas com as exigências das condições da contemporaneidade e dos avanços acadêmicos mais recentes;            b) Atualidade nas ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas.</p> <p>1.1.5. Infraestrutura: análise das condições estruturais adequadas para o alcance dos objetivos do programa, considerando disponibilidade de:            a) salas de aula;            b) laboratórios;            c) amplo acesso à Internet;            d) espaços multiusuários;            e) biblioteca com acervo compatível com as necessidades do Programa;            f) espaço próprio para a administração do programa (coordenação e secretaria);            g) espaço próprio para grupos ou linhas de pesquisa;            h) espaço próprio para os docentes e/ou para orientação dos discentes.</p>
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	35%	<p>1.2.1. Compatibilidade e adequação do perfil dos docentes permanentes (DP) em relação às áreas de concentração, linhas, projetos de pesquisa e atividades didáticas do programa;</p> <p>1.2.2. Política de interação do Programa de Pós-Graduação (PPG) com a graduação, observando a atuação docente em atividades de ensino e orientação de trabalhos discentes (pesquisa, extensão, supervisão de estágios, e equivalentes);            Obs.: Os docentes permanentes aposentados na mesma instituição e os que se encontram em licenças regulamentadas serão desconsiderados para efeitos da avaliação deste indicador.</p> <p>1.2.3. Porcentagem de docentes permanentes com estágio pós-doutoral ou de pesquisa sênior, preferencialmente de caráter internacional;</p> <p>1.2.4. Estabilidade do corpo docente, respeitando a necessidade de renovação: porcentagem de docentes permanentes que participaram continuamente do PPG no período avaliado e percentual de renovação.            Obs.: Eventuais oscilações devem ser justificadas.</p>
1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o	15%	<p>1.3.1. Desenvolvimento de políticas e ações de planejamento alinhadas ao planejamento da IES, considerando as necessidades regionais, nacionais e internacionais;</p>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.		<p>1.3.2. Desenvolvimento de política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos;</p> <p>1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre:</p> <p>a) metas de crescimento ou consolidação do PPG;</p> <p>b) plano de atualização acadêmica dos docentes permanentes;</p> <p>c) plano de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos;</p> <p>d) política de apoio a docentes e discentes para participação em eventos científicos da área.</p> <p>1.3.4. Análise da pertinência da origem dos dados e da participação de pessoas no planejamento.</p>
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15%	<p>1.4.1. Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando:</p> <p>a) a continuidade;</p> <p>b) a consistência;</p> <p>c) a coerência;</p> <p>d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente.</p> <p>1.4.2. Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes;</p> <p>1.4.3. Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes;</p> <p>1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo;</p> <p>1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG;</p> <p>1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação.</p>
<b>2 – Formação</b>		
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	20%	<p>2.1.1. Adequação temática entre as teses e dissertações e as linhas e projetos de pesquisa;</p> <p>2.1.2. Porcentagem de trabalhos de conclusão que resultaram em publicação de artigos qualificados de B4 a A1, livros ou capítulos de livros (ANEXO I).</p>
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20%	<p>2.2.1. Porcentagem de discentes matriculados que são discentes-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos);</p> <p>2.2.2. Porcentagem de egressos que são egressos-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos ou resumos em eventos);</p> <p>Obs.: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação do quadriênio.</p> <p>2.2.3. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis B4 ou superior;</p> <p>2.2.4. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis A4 ou superior;</p> <p>2.2.5. Porcentagem de egressos com artigos Qualis B4 ou superior;</p> <p>2.2.6. Porcentagem de egressos com artigos Qualis A4 ou superior.</p>
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10%	<p>2.3.1. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais de cinco egressos considerados como exemplares em termos da missão e perfil do programa;</p> <p>2.3.2. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais resultantes da formação dos egressos indicados pelo PPG, considerando:</p>





Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

<p>2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa.</p>	<p>40%</p>	<p>2.4.1. Média ponderada de até quatro produções, indicadas pelo PPG, por docente permanente no quadriênio, <b>vinculadas à área da Educação</b>, em periódicos científicos, livros, capítulos e verbetes, excluída a duplicidade do produto na forma de coautoria entre docentes do mesmo PPG, considerando:</p> <p>a) o mínimo de dois artigos em periódicos;</p> <p>b) não mais que dois produtos em livros ou capítulos de livro ou verbetes;</p> <p>b.1) sendo que destes, não mais que 1 (um) capítulo de livro ou verbete.</p> <p>c) no máximo 1 (um) desses produtos pode ser publicado em revistas científicas vinculadas ao PPG ou Faculdade de Educação ou equivalente, ou editora universitária vinculada à IES.</p> <p><i>Observações:</i> a) a tabela de medida para a classificação deste indicador será estabelecida após a análise do resultado apresentado pelo conjunto dos programas; b) os trabalhos em coautoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores, serão desconsiderados da avaliação; c) os livros autorais (obras completas) indicados pelos PPG serão avaliados individualmente e classificados conforme escala a seguir; d) aos capítulos de livros e verbetes será atribuída pontuação fixa conforme descrição a seguir</p> <p><i>Nota:</i> a média ponderada considerará a seguinte pontuação para a produção intelectual.</p> <table border="1" data-bbox="735 929 1070 1153"> <thead> <tr> <th>Artigo em Periódico</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>A1</td><td>100</td></tr> <tr><td>A2</td><td>85</td></tr> <tr><td>A3</td><td>75</td></tr> <tr><td>A4</td><td>65</td></tr> <tr><td>B1</td><td>55</td></tr> <tr><td>B2</td><td>40</td></tr> <tr><td>B3</td><td>25</td></tr> <tr><td>B4</td><td>10</td></tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="735 1176 1070 1355"> <thead> <tr> <th>Livros Autorais (Obras Completas)</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>L1</td><td>250</td></tr> <tr><td>L2</td><td>180</td></tr> <tr><td>L3</td><td>130</td></tr> <tr><td>L4</td><td>80</td></tr> <tr><td>L5</td><td>30</td></tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="735 1377 1070 1467"> <thead> <tr> <th>Capítulos de livros e verbetes</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Capítulos de livros</td><td>60</td></tr> <tr><td>Verbetes</td><td>30</td></tr> </tbody> </table> <p>2.4.2. Porcentagem de docentes permanentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou Livro L1 ou L2.</p>	Artigo em Periódico	Pontos	A1	100	A2	85	A3	75	A4	65	B1	55	B2	40	B3	25	B4	10	Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos	L1	250	L2	180	L3	130	L4	80	L5	30	Capítulos de livros e verbetes	Pontos	Capítulos de livros	60	Verbetes	30
Artigo em Periódico	Pontos																																					
A1	100																																					
A2	85																																					
A3	75																																					
A4	65																																					
B1	55																																					
B2	40																																					
B3	25																																					
B4	10																																					
Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos																																					
L1	250																																					
L2	180																																					
L3	130																																					
L4	80																																					
L5	30																																					
Capítulos de livros e verbetes	Pontos																																					
Capítulos de livros	60																																					
Verbetes	30																																					
<p>2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.</p>	<p>10%</p>	<p>2.5.1. Porcentagem de docentes permanentes, cujos projetos de pesquisa contam com participação de discentes;</p> <p>2.5.2. Presença de estratégias inovadoras de formação;</p> <p>2.5.3. Porcentagem de docentes permanentes que realizam anualmente as atividades de pesquisa e orientação de mestrado ou doutorado e, durante o quadriênio, atividades de docência na pós-graduação;</p>																																				



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

		<p>Obs.: Excluindo-se das atividades de docência os docentes em licenças regulamentadas.</p> <p>2.5.4. Porcentagem de docentes permanentes que publicam em coautoria com discentes ou egressos;</p> <p>2.5.5. Porcentagem média das atividades de orientação, docência e defesas sob responsabilidade do corpo docente permanente;</p> <p>2.5.6. Orientação: Porcentagem de bolsistas de mestrado que defendem em até 30 meses/total de bolsistas de mestrado e de doutorado em até 48 meses/total de bolsistas de doutorado.</p> <p>Obs.: Bolsista é o aluno que recebeu pelo menos 6 meses de bolsa.</p>
<b>3 – Impacto na sociedade</b>		
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35%	<p>3.1.1. Efeito de transformação no ambiente acadêmico e social da produção intelectual do PPG, em relação ao seu contexto, seus objetivos e sua missão. Deve-se considerar:</p> <p>a. Inovação da produção intelectual*;</p> <p>b. Avanço da presença da Área da Educação no contexto da pesquisa científica no Brasil e no mundo;</p> <p>c. Abrangência local, regional, nacional ou internacional, de acordo com os objetivos da pesquisa e do PPG;</p> <p>d. Caráter estratégico para a formação e qualificação do profissional da área da Educação;</p> <p><i>*A Inovação da produção intelectual na Área da Educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades.</i></p> <p>(ANEXO III)</p> <p>3.1.2. Razão entre o número de artigos A1+A2 publicados pelo programa (docentes, discentes e egressos) e o total de docentes permanentes;</p> <p>3.1.3. Qualidade das produções intelectuais mais importantes selecionadas e justificadas pelo próprio PPG, excluídas as dos egressos. Deve-se considerar:</p> <p>a) PPG com até 20 DP: 5 produtos</p> <p>b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos</p> <p>c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos</p> <p>3.1.4. Qualidade das produções intelectuais mais importantes dos egressos, selecionadas e justificadas pelo próprio PPG. Deve-se considerar:</p> <p>a) PPG com até 20 DP: 5 produtos</p> <p>b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos</p> <p>c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos</p> <p>(ANEXO IV)</p> <p>3.1.5. Relevância da participação dos DP em diretorias e/ou comitês científicos de associações acadêmicas, comissões, comitês, consultorias ad-hoc em agências de fomento internacionais, nacionais ou regionais de pesquisa ou avaliação, comissões editoriais de periódicos qualificados ou comissões científicas de eventos de caráter internacional, nacional ou regional.</p>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

<p>3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.</p>	<p>30%</p>	<p>3.2.1. Desenvolvimento de atividades do PPG nas seguintes dimensões referentes aos impactos e à relevância:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Impacto e relevância econômica: contribuição para o desenvolvimento, do microrregional ao internacional, através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais e sociais, técnicas, e conhecimentos científicos, bem como contribuição para o aprimoramento dos processos educacionais nas instituições e sistemas públicos, privados e do terceiro setor, incrementando a eficiência, a eficácia e a efetividade com vistas ao desenvolvimento da sociedade;</li> <li>b) Impacto e relevância social: transferência de conhecimentos sobre Educação visando à resolução de questões sociais e à qualificação da experiência da cidadania, assim como contribuição para a formação de educadores e pesquisadores da educação, que atuem de modo socialmente significativo;</li> <li>c) Impacto e relevância cultural: contribuição para a melhoria da educação básica e da educação superior, por meio de propostas inovadoras de ensino, produção de material didático, atividades de pesquisa e intervenção social, formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional e cultural, para a formulação de políticas educacionais, para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação.</li> </ul> <p><i>Nota: Impacto representa o resultado, consequências ou benefícios percebidos pela sociedade, causado pela introdução de produtos, processos e tecnologias desenvolvidos na pós-graduação. Relevância é o grau de importância que um grupo ou sociedade atribui a algo. As dimensões de impacto acima descritas serão avaliadas e valorizadas de acordo com a missão e perfil dos programas (ANEXO V).</i></p> <p>3.2.2. Grau de impacto de natureza econômica, social e cultural das atividades colaborativas desenvolvidas pelo PPG, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Nucleação, intercâmbios sistemáticos, integração e solidariedade com outros Programas/Instituições;</li> <li>b) Participação em projetos de cooperação entre PPG, com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação da pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas colaborando com a redução de assimetrias (Atuação de Prof. Visitante, Participação em Projetos de Cooperação entre Instituições – PCI ou similares).</li> </ul>
<p>3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.</p>	<p>35%</p>	<p>As dimensões internacionalização e inserção (local, regional, nacional) serão relativizadas e avaliadas de acordo com a missão e perfil dos programas.</p> <p>3.3.1. Detalhamento da política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento;</p> <p>3.3.2.a. Quanto à política de internacionalização, observar o grau de desenvolvimento das seguintes atividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Pesquisa:       <ul style="list-style-type: none"> <li>a.1. Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional;</li> <li>a.2. Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais;</li> <li>a.3. Participação de projetos de pesquisa no exterior.</li> </ul> </li> </ul>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

	<p>b. Produção Intelectual:</p> <p>b.1. Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional;</p> <p>b.2. Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros;</p> <p>b.3. Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras.</p> <p>c. Mobilidade e atuação acadêmica:</p> <p>c.1. Participação de alunos em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração;</p> <p>c.2. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração;</p> <p>c.3. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno;</p> <p>c.4. Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante;</p> <p>c.5. DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa;</p> <p>c.6. DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc.;</p> <p>c.7. Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais;</p> <p>c.8. Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais;</p> <p>c.9. Participação de DP, discentes ou egressos na coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores.</p> <p>3.3.2.b. Quanto à política de inserção, observar:</p> <p>a) Priorização de temáticas locais e/ou regionais nos trabalhos de conclusão do PPG;</p> <p>b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais;</p> <p>c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos.</p> <p>3.3.3. Conteúdo e forma da página web do PPG, observando informações sobre:</p> <p>a) Docentes, com indicação ao currículo lattes;</p> <p>b) O desenho do programa (Área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura curricular);</p> <p>c) A relação de grupos de pesquisa;</p> <p>d) Acesso aos textos integrais dos Trabalhos de Conclusão (teses e dissertações);</p> <p>e) Políticas de credenciamento docente;</p> <p>f) Normas internas (regimento, deliberações, editais, etc.);</p> <p>g) Processo de seleção para mestrado e/ou doutorado;</p> <p>h) A página web tem versão em outro/s idioma/s afora a língua portuguesa;</p> <p>i) Repositórios institucionais e acervos com produtos e dados de pesquisa;</p> <p>j) Transparência (atas, prestações de contas, critérios e resultados de processo seletivo, etc.).</p>
--	---



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

FICHA DE AVALIAÇÃO – PROGRAMAS PROFISSIONAIS		
Quesitos / Itens	Peso	Definições e comentários sobre o/s Quesito/Itens
<b>1 – Programa</b>		
1.1. Articulação, aderência e atualização das áreas de concentração, linhas de pesquisa, projetos em andamento e estrutura curricular, bem como a infraestrutura disponível em relação aos objetivos/missão do programa.	35%	<p>Analisar o projeto pedagógico do programa, as áreas de concentração, as linhas de pesquisa, os projetos de pesquisa em andamento e a proposta curricular, assim como as declarações sobre as condições materiais e estruturais do programa, considerando:</p> <p>1.1.1. Coerência e clareza, na forma de adequada definição da missão do PPG no que diz respeito a seus objetivos, e articulação entre objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa, projetos de pesquisa em andamento e estrutura e desenho curricular;</p> <p>1.1.2. Aderência do programa na definição temática e científica sobre seus objetivos diante do seu nível, modalidade e contexto e do escopo da área;</p> <p>1.1.3. Alcance em relação ao atingimento dos seus próprios objetivos, diante do perfil e da missão do PPG;</p> <p>1.1.4. Atualização:</p> <p>a) Articulação entre área de concentração, linhas de pesquisa, estrutura curricular e disciplinas com as exigências das condições da contemporaneidade e dos avanços acadêmicos mais recentes;</p> <p>b) Atualidade nas ementas e bibliografias das disciplinas ofertadas.</p> <p>1.1.5. Infraestrutura: análise das condições estruturais adequadas para o alcance dos objetivos do programa, considerando disponibilidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- salas de aula;</li> <li>- laboratórios;</li> <li>- amplo acesso à Internet;</li> <li>- espaços multiusuários;</li> <li>- biblioteca com acervo compatível com as necessidades do Programa;</li> <li>- espaço próprio para a administração do programa (coordenação e secretaria);</li> <li>- espaço próprio para grupos ou linhas de pesquisa;</li> <li>- espaço próprio para os docentes e/ou para orientação dos discentes.</li> </ul>
1.2 Perfil do corpo docente, e sua compatibilidade e adequação à Proposta do Programa.	35%	<p>1.2.1. Compatibilidade e adequação do perfil dos docentes permanentes (DP) em relação às áreas de concentração, linhas, projetos de pesquisa e atividades didáticas do programa;</p> <p>1.2.2. Política de interação do Programa de Pós-Graduação (PPG) com a graduação, observando a atuação docente em atividades de ensino e orientação de trabalhos discentes (pesquisa, extensão, supervisão de estágios e equivalentes);</p> <p>Obs.: Os docentes permanentes aposentados na mesma instituição e os que se encontram em licenças regulamentadas serão desconsiderados para efeitos da avaliação deste indicador.</p> <p>1.2.3. Porcentagem de docentes permanentes com estágio pós-doutoral ou de pesquisa sênior, preferencialmente de caráter internacional;</p> <p>1.2.4. Estabilidade do corpo docente, respeitando a necessidade de renovação: porcentagem de docentes permanentes que participaram continuamente do PPG no período avaliado e percentual de renovação.</p> <p>Obs.: <i>Eventuais oscilações devem ser justificadas.</i></p>
1.3 Planejamento estratégico do programa, considerando também articulações com o planejamento da instituição, com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro, adequação e melhorias da infraestrutura e melhor formação de seus alunos	15%	<p>1.3.1. Desenvolvimento de políticas e ações de planejamento alinhadas ao planejamento da IES, considerando as necessidades regionais, nacionais e internacionais;</p> <p>1.3.2. Desenvolvimento de política de incentivo à inovação, transferência de conhecimentos e impactos sociais e acadêmicos;</p> <p>1.3.3. Análise das informações sobre planejamento observando a existência de informações sobre:</p> <p>a) metas de crescimento ou consolidação do PPG;</p> <p>b) plano de atualização acadêmica dos docentes permanentes;</p>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

vinculada à produção intelectual – bibliográfica, técnica e/ou artística.		c) plano de modernização/expansão da infraestrutura física e dos recursos humanos; d) política de apoio a docentes e discentes para participação em eventos científicos da área. 1.3.4. Análise da pertinência da origem dos dados e da participação de pessoas no planejamento.
1.4. Os processos, procedimentos e resultados da autoavaliação do programa, com foco na formação discente e produção intelectual.	15%	1.4.1. Desenvolvimento de políticas e ações de autoavaliação observando: a) a continuidade; b) a consistência; c) a coerência; d) a articulação com as diretrizes da CPA e/ou Pró-Reitoria ou equivalente. 1.4.2. Política sistemática de acompanhamento das metas do PPG ao final do quadriênio, destacadamente da formação e produção intelectual dos discentes; 1.4.3. Avaliação docente: política sistemática de credenciamento, acompanhamento, reconhecimento e descredenciamento de docentes; 1.4.4. Política sistemática de escuta aos alunos e egressos sobre o processo formativo; 1.4.5. Grau de comunicação entre docentes e coordenação do PPG, na forma de canal de comunicação efetivamente utilizado para a indicação de críticas e sugestões para o PPG; 1.4.6. Incentivo à presença de membros externos nos processos de autoavaliação.
<b>2 – Formação</b>		
2.1. Qualidade e adequação das teses, dissertações ou equivalente em relação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do programa.	20%	2.1.1. Adequação temática entre as teses e dissertações e as linhas e projetos de pesquisa; 2.1.2. Porcentagem de trabalhos de conclusão que resultaram em publicação de artigos qualificados de B4 a A1, livros, capítulos de livros, bem como produtos técnico-tecnológicos de T5 a T1 (ANEXO I).
2.2. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos.	20%	2.2.1. Porcentagem de discentes matriculados que são discentes-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos, resumos em eventos e PTT); 2.2.2. Porcentagem de egressos que são egressos-autores (livros, capítulos, artigos, trabalhos completos, resumos em eventos e PTT); <i>Obs.: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação no quadriênio.</i> 2.2.3. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis B4 ou superior; 2.2.4. Porcentagem de discentes-matriculados com artigos Qualis A4 ou superior; 2.2.5. Porcentagem de egressos com artigos Qualis B4 ou superior; 2.2.6. Porcentagem de egressos com artigos Qualis A4 ou superior.
2.3. Destino, atuação e avaliação dos egressos do programa em relação à formação recebida.	10%	2.3.1. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais de cinco egressos considerados como exemplares em termos da missão e perfil do programa; 2.3.2. Destinos, atuações e impactos acadêmicos e sociais resultantes da formação dos egressos indicados pelo PPG, considerando: - Área de atuação; - Inserção no mercado de trabalho; - Assunção de postos de liderança na administração pública ou na sociedade civil; - Continuidade de estudos.  <i>Obs.1: O PPG deve indicar em formulário próprio, a seguinte porcentagem de egressos proporcional ao tamanho do corpo docente:</i>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

		<p>- PPG com até 20 DP: 20% dos egressos; - PPG de 21 a 40 DP: 15% dos egressos; - PPG com 41 ou mais DP: 10% dos egressos (ANEXO II).</p> <p>Obs.2: Egressos são os que defenderam o mestrado ou doutorado nos cinco anos anteriores a cada um dos anos da avaliação do quadriênio.</p>																																												
2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente no programa	40%	<p>2.4.1. Média ponderada de até quatro produções, indicadas pelo PPG, por docente permanente no quadriênio, <b>vinculadas à área da Educação</b>, em periódicos científicos, livros e capítulos, verbetes e produto técnico-tecnológico, excluída a duplicidade do produto na forma de coautoria entre docentes do mesmo PPG, considerando:</p> <p>a) mínimo de dois artigos em periódicos;</p> <p>b) não mais que dois livros ou capítulos de livros ou verbetes ou PTT;</p> <p>c) no máximo 1 (um) dos produtos bibliográficos pode ser publicado em revistas científicas vinculadas ao PPG ou Faculdade de Educação ou equivalente, ou editora universitária vinculada à IES.</p> <p><i>Observações:</i> a) a tabela de medida para a classificação deste indicador será estabelecida após a análise do resultado apresentado pelo conjunto dos programas; b) os trabalhos em coautoria de docentes do mesmo PPG que forem indicados por ambos os autores, serão desconsiderados da avaliação; c) os livros autorais (obras completas) indicados pelos PPG serão avaliados individualmente e classificados conforme escala a seguir; d) aos capítulos de livros e verbetes será atribuída pontuação fixa conforme descrição abaixo; e) os PTT serão classificados conforme a natureza do produto e receberão a respectiva pontuação indicada.</p> <p><i>Nota:</i> a média ponderada considerará a seguinte pontuação para a produção intelectual.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Artigo em Periódico</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>A1</td><td>100</td></tr> <tr><td>A2</td><td>85</td></tr> <tr><td>A3</td><td>75</td></tr> <tr><td>A4</td><td>65</td></tr> <tr><td>B1</td><td>55</td></tr> <tr><td>B2</td><td>40</td></tr> <tr><td>B3</td><td>25</td></tr> <tr><td>B4</td><td>10</td></tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Livros Autorais (Obras Completas)</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>L1</td><td>250</td></tr> <tr><td>L2</td><td>180</td></tr> <tr><td>L3</td><td>130</td></tr> <tr><td>L4</td><td>80</td></tr> <tr><td>L5</td><td>30</td></tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Capítulos de livros e verbetes</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Capítulos de livros</td><td>60</td></tr> <tr><td>Verbetes</td><td>30</td></tr> </tbody> </table> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Produtos Técnico-Tecnológicos</th> <th>Pontos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>T1</td><td>250</td></tr> <tr><td>T2</td><td>85</td></tr> <tr><td>T3</td><td>65</td></tr> </tbody> </table>	Artigo em Periódico	Pontos	A1	100	A2	85	A3	75	A4	65	B1	55	B2	40	B3	25	B4	10	Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos	L1	250	L2	180	L3	130	L4	80	L5	30	Capítulos de livros e verbetes	Pontos	Capítulos de livros	60	Verbetes	30	Produtos Técnico-Tecnológicos	Pontos	T1	250	T2	85	T3	65
Artigo em Periódico	Pontos																																													
A1	100																																													
A2	85																																													
A3	75																																													
A4	65																																													
B1	55																																													
B2	40																																													
B3	25																																													
B4	10																																													
Livros Autorais (Obras Completas)	Pontos																																													
L1	250																																													
L2	180																																													
L3	130																																													
L4	80																																													
L5	30																																													
Capítulos de livros e verbetes	Pontos																																													
Capítulos de livros	60																																													
Verbetes	30																																													
Produtos Técnico-Tecnológicos	Pontos																																													
T1	250																																													
T2	85																																													
T3	65																																													



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

		T4	25																						
		T5	05																						
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Descrição do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)</th> <th>Estrato</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Patente</td> <td>T1</td> </tr> <tr> <td>Desenvolvimento de aplicativo vinculado à educação</td> <td>T2</td> </tr> <tr> <td>Desenvolvimento de material didático e instrucional</td> <td>T2</td> </tr> <tr> <td>Desenvolvimento de produto vinculado à educação</td> <td>T2</td> </tr> <tr> <td>Desenvolvimento de técnicas vinculadas à educação</td> <td>T3</td> </tr> <tr> <td>Relatório de pesquisa financiada finalizada</td> <td>T3</td> </tr> <tr> <td>Editoria de periódico com QUALIS na Área de Educação</td> <td>T3</td> </tr> <tr> <td>Organização de eventos nacionais/internacionais com Anais com ISSN, na Área de Educação</td> <td>T4</td> </tr> <tr> <td>Serviços Técnicos (consultorias, assessoria, comitês etc.)</td> <td>T4</td> </tr> <tr> <td>Apresentação Trabalho eventos nacionais/internacionais com ISSN na Área de Educação</td> <td>T5</td> </tr> </tbody> </table>		Descrição do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)	Estrato	Patente	T1	Desenvolvimento de aplicativo vinculado à educação	T2	Desenvolvimento de material didático e instrucional	T2	Desenvolvimento de produto vinculado à educação	T2	Desenvolvimento de técnicas vinculadas à educação	T3	Relatório de pesquisa financiada finalizada	T3	Editoria de periódico com QUALIS na Área de Educação	T3	Organização de eventos nacionais/internacionais com Anais com ISSN, na Área de Educação	T4	Serviços Técnicos (consultorias, assessoria, comitês etc.)	T4	Apresentação Trabalho eventos nacionais/internacionais com ISSN na Área de Educação	T5
Descrição do Produto Técnico-Tecnológico (PTT)	Estrato																								
Patente	T1																								
Desenvolvimento de aplicativo vinculado à educação	T2																								
Desenvolvimento de material didático e instrucional	T2																								
Desenvolvimento de produto vinculado à educação	T2																								
Desenvolvimento de técnicas vinculadas à educação	T3																								
Relatório de pesquisa financiada finalizada	T3																								
Editoria de periódico com QUALIS na Área de Educação	T3																								
Organização de eventos nacionais/internacionais com Anais com ISSN, na Área de Educação	T4																								
Serviços Técnicos (consultorias, assessoria, comitês etc.)	T4																								
Apresentação Trabalho eventos nacionais/internacionais com ISSN na Área de Educação	T5																								
		2.4.2. Porcentagem de docentes permanentes que publicaram artigos em periódicos científicos Qualis A1 ou Livro L1 ou L2 ou produziram produtos técnico-tecnológicos T1 ou T2.																							
2.5 Qualidade e envolvimento do corpo docente em relação às atividades de formação no programa.	10%	2.5.1. Porcentagem de docentes permanentes, cujos projetos de pesquisa contam com participação de discentes; 2.5.2. Presença de estratégias inovadoras de formação; 2.5.3. Porcentagem de docentes permanentes que realizam anualmente as atividades de pesquisa e orientação de mestrado ou doutorado e, durante o quadriênio, atividades de docência na pós-graduação; <i>Obs.: Excluindo-se das atividades de docência os docentes em licenças regulamentadas.</i> 2.5.4. Porcentagem de docentes permanentes que publicam em coautoria com discentes ou egressos; 2.5.5. Porcentagem média das atividades de orientação, docência e defesas sob responsabilidade do corpo docente permanente.																							
<b>3 – Impacto na sociedade</b>																									
3.1. Impacto e caráter inovador da produção intelectual em função da natureza do programa.	35%	3.1.1. Efeito de transformação no ambiente acadêmico e social da produção intelectual do PPG, em relação ao seu contexto, seus objetivos e sua missão. Deve-se considerar: a. Inovação da produção intelectual*; b. Avanço da presença da Área de Educação no contexto da pesquisa científica no Brasil e no mundo; c. Abrangência local, regional, nacional ou internacional, de acordo com os objetivos da pesquisa e do PPG; d. Caráter estratégico para a formação e qualificação do profissional da área da Educação.																							





Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

		<p><i>*A Inovação da produção intelectual na Área da Educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o ineditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades.</i></p> <p><i>(ANEXO III)</i></p> <p>3.1.2. Razão entre o número de artigos A1+A2 e PTT T1+PTT T2 publicados pelo programa (docentes, discentes e egressos) e o total de docentes permanentes;</p> <p>3.1.3. Qualidade das produções intelectuais mais importantes, incluindo PPT, selecionadas e justificadas pelo próprio PPG, excluídas as dos egressos. Deve-se considerar:</p> <p>a) PPG com até 20 DP: 5 produtos  b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos  c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos</p> <p><i>Obs.: No mínimo, um dos produtos acima indicados deverá ser de natureza técnica ou tecnológica.</i></p> <p>3.1.4. Qualidade das produções intelectuais mais importantes dos egressos do PPG, incluindo PPT, selecionadas e justificadas. Deve-se considerar:</p> <p>a) PPG com até 20 DP: 5 produtos  b) PPG de 21 a 40 DP: 8 produtos  c) PPG com 41 ou mais DP: 10 produtos</p> <p><i>Obs.: No mínimo, um dos produtos acima indicados deverá ser de natureza técnica ou tecnológica. (ANEXO IV)</i></p> <p>3.1.5. Relevância da participação dos DP em diretorias e/ou comitês científicos de associações acadêmicas, comissões, comitês, consultorias <i>ad-hoc</i> em agências de fomento internacionais, nacionais ou regionais de pesquisa ou avaliação, comissões editoriais de periódicos qualificados ou comissões científicas de eventos de caráter internacional, nacional ou regional.</p>
<p>3.2. Impacto econômico, social e cultural do programa.</p>	<p>30%</p>	<p>3.2.1. Desenvolvimento de atividades do PPG nas seguintes dimensões referentes aos impactos e à relevância:</p> <p>a) Impacto e relevância econômica: contribuição para o desenvolvimento, do microrregional ao internacional, através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais e sociais, técnicas, e conhecimentos científicos, bem como contribuição para o aprimoramento dos processos educacionais nas instituições e sistemas públicos, privados e do terceiro setor, incrementando a eficiência, a eficácia e a efetividade com vistas ao desenvolvimento da sociedade;</p> <p>b) Impacto e relevância social: transferência de conhecimentos sobre Educação visando à resolução de questões sociais e à qualificação da experiência da cidadania, assim como contribuição para a formação de educadores e pesquisadores da educação, que atuem de modo socialmente significativo;</p> <p>c) Impacto e relevância cultural: contribuição para a melhoria da educação básica e da educação superior, por meio de propostas inovadoras de ensino, produção de material didático, atividades de pesquisa e intervenção social, formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional e</p>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

		<p>cultural, para a formulação de políticas educacionais, para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação.</p> <p><i>Nota: Impacto representa o resultado, consequências ou benefícios percebidos pela sociedade, causado pela introdução de produtos, processos e tecnologias desenvolvidos na pós-graduação. Relevância é o grau de importância que um grupo ou sociedade atribui a algo.</i></p> <p><i>As dimensões de impacto acima descritas serão avaliadas e valorizadas de acordo com a missão e perfil dos programas. (ANEXO V)</i></p> <p>3.2.2. Grau de impacto de natureza econômica, social e cultural das atividades colaborativas desenvolvidas pelo PPG, considerando:      - Nucleação, intercâmbios sistemáticos, integração e solidariedade com outros Programas/Instituições;      - Participação em projetos de cooperação entre PPG, com níveis de consolidação diferentes, voltados para a inovação da pesquisa ou o desenvolvimento da pós-graduação em regiões ou sub-regiões geográficas menos aquinhoadas colaborando com a redução de assimetrias (Atuação de Prof. Visitante, Participação em Projetos de Cooperação entre Instituições – PCI, ou similares)</p>
3.3. Internacionalização, inserção (local, regional, nacional) e visibilidade do programa.	35%	<p><i>As dimensões internacionalização e inserção (local, regional, nacional) serão relativizadas e avaliadas de acordo com a missão e perfil dos programas</i></p> <p>3.3.1. Política de internacionalização e/ou de inserção local, regional ou nacional do programa, estabelecendo metas e formas de acompanhamento;</p> <p>3.3.2.a. Quanto à política de internacionalização, observar o grau de desenvolvimento das seguintes atividades:</p> <p>a. Pesquisa:      a.1. Desenvolvimento de projetos de pesquisa com financiamento internacional;      a.2. Realização de projetos de pesquisa com equipes internacionais;      a.3. Participação de projetos de pesquisa no exterior.</p> <p>b. Produção Intelectual:      b.1. Publicações de docentes, discentes ou egressos em veículos de circulação internacional;      b.2. Publicações de docentes, discentes ou egressos em coautoria com pesquisadores estrangeiros;      b.3. Produtos envolvendo docentes permanentes e discentes do PPG que sejam resultados do desenvolvimento de projetos de pesquisa em parceria com instituições estrangeiras.</p> <p>c. Mobilidade e atuação acadêmica:      c.1. Participação de alunos em mestrado ou doutorado sanduíche ou em missão de curta duração;      c.2. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado sanduíche ou missão de curta duração;      c.3. Recebimento de alunos estrangeiros de mestrado ou doutorado pleno;      c.4. Recebimento de estrangeiros em estágio pós-doutoral ou como professor visitante;      c.5. DP em estágio pós-doutoral internacional ou estágio sênior de pesquisa;</p>



Ministério da Educação (MEC)  
 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
 Diretoria de Avaliação (DAV)  
 38.educ@capes.gov.br

	<p>c.6. DP que durante o quadriênio desenvolveram atividades acadêmicas no exterior: missão de curta duração, docência, bancas, seminários, comissões, processos seletivos, etc.;</p> <p>c.7. Participação de DP, discentes ou egressos na organização de eventos internacionais;</p> <p>c.8. Participação de DP, discentes ou egressos na editoria de periódicos internacionais;</p> <p>c.9. Participação de DP, discentes ou egressos na coordenação de associações ou redes internacionais de pesquisadores.</p> <p>3.3.2.b. Quanto à política de inserção, observar:</p> <p>a) Priorização das temáticas locais ou regionais e/ou campos de atuação do profissional nos trabalhos de conclusão do PPG;</p> <p>b) Desenvolvimento institucional das seguintes atividades: participação em redes nacionais de pesquisa; parcerias com as redes de educação básica; formação continuada de profissionais da educação; assessorias e consultorias; organização de eventos; ações de interiorização; articulação com movimentos sociais;</p> <p>c) Adoção de ações afirmativas na seleção de alunos.</p> <p>3.3.3. Conteúdo e forma da página web do PPG, observando informações sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes, com indicação ao currículo lattes;</li> <li>- O desenho do programa (Área de concentração e linhas de pesquisa, estrutura curricular);</li> <li>- A relação de grupos de pesquisa;</li> <li>- Acesso aos textos integrais dos Trabalhos de Conclusão (teses e dissertações);</li> <li>- Políticas de credenciamento docente;</li> <li>- Normas internas (regimento, deliberações, editais, etc.);</li> <li>- Processo de seleção para mestrado e/ou doutorado;</li> <li>- A página web tem versão em outro/s idioma/s afora a língua portuguesa;</li> <li>- Repositórios institucionais e acervos com produtos e dados de pesquisa;</li> <li>- Transparência (atas, prestações de contas, critérios e resultados de processo seletivo, etc.).</li> </ul>
--	--



Ministério da Educação (MEC)  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)  
Diretoria de Avaliação (DAV)  
[38.educ@capes.gov.br](mailto:38.educ@capes.gov.br)

## **Anexos**





### ANEXO III

#### INDICADOR:

3.1.1. Efeito de transformação no ambiente acadêmico e social da produção intelectual do PPG, em relação ao seu contexto, seus objetivos e sua missão. Deve-se considerar:

- a. Inovação da produção intelectual\*;
- b. Avanço da presença da Área da Educação no contexto da pesquisa científica no Brasil e no mundo;
- c. Abrangência local, regional, nacional ou internacional, de acordo com os objetivos da pesquisa e do PPG;
- d. Caráter estratégico para a formação e qualificação do profissional da área da Educação.

*\*A Inovação da produção intelectual na Área da Educação é aqui entendida das seguintes formas: - a originalidade ou o inéditismo da pesquisa; - o recorte temático que valoriza temas pouco estudados e preencha lacunas de conhecimento; - a utilização de novas metodologias e processos; - a produção de caráter experimental; - a difusão da produção em diferentes meios; - o diálogo estratégico de áreas lacunares com o conhecimento científico internacional; - o desenvolvimento tecnológico; - o incremento de novas tecnologias sociais, culturais, educacionais e ambientais; - o avanço nas fronteiras do conhecimento; - a contribuição para a elaboração de políticas públicas na área; entre outras possibilidades.*

*O PPG deve descrever, em texto de até 10.000 caracteres, os impactos de suas ações nas quatro distintas dimensões citadas no indicador 3.1.1. Também pode acrescentar outros aspectos ou dimensões que avalie como pertinentes à questão. Deve-se anexar este texto gravado em PDF ao relatório do Coleta para o quadriênio do PPG, na plataforma Sapupira.*





## ANEXO V

### INDICADOR:

#### 3.2.1. Desenvolvimento de atividades do PPG nas seguintes dimensões referentes aos impactos e à relevância:

- a) *Impacto e relevância econômica: contribuição para o desenvolvimento, do microrregional ao internacional, através de avanços produtivos gerados pela disseminação de tecnologias educacionais, culturais e sociais, técnicas, e conhecimentos científicos, bem como contribuição para o aprimoramento dos processos educacionais nas instituições e sistemas públicos, privados e do terceiro setor, incrementando a eficiência, a eficácia e a efetividade com vistas ao desenvolvimento da sociedade;*
- b) *Impacto e relevância social: transferência de conhecimentos sobre Educação visando à resolução de questões sociais e à qualificação da experiência da cidadania, assim como contribuição para a formação de educadores e pesquisadores da educação, que atuem de modo socialmente significativo;*
- c) *Impacto e relevância cultural: contribuição para a melhoria da educação básica e da educação superior, por meio de propostas inovadoras de ensino, produção de material didático, atividades de pesquisa e intervenção social, formação de recursos humanos para o desenvolvimento educacional e cultural, para a formulação de políticas educacionais, para a ampliação do acesso e da qualidade da Educação.*

*Nota: Impacto representa o resultado, consequências ou benefícios percebidos pela sociedade, causado pela introdução de produtos, processos e tecnologias desenvolvidos na pós-graduação.*

*Relevância é o grau de importância que um grupo ou sociedade atribui a algo.*

*As dimensões de impacto acima descritas serão avaliadas e valorizadas de acordo com a missão e perfil dos programas.*

*O PPG deve descrever, em texto de até 10.000 caracteres, os impactos de suas ações nas três distintas dimensões citadas no indicador 3.2.1. Também pode acrescentar outros aspectos ou dimensões que avalia como pertinentes à questão. Deve-se anexar este texto gravado em PDF ao relatório de Coleta para o quadriênio do PPG, na plataforma Sucupira.*