

INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TRABALHO DOCENTE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ALGUMAS REVELAÇÕES DO COTIDIANO¹

INITIATION AND SCIENCE TEACHING WORK IN PUBLIC UNIVERSITY:
SOME REVELATIONS OF EVERYDAY

Silvia Alves dos Santos²
João dos Reis Silva Junior³

RESUMO

Analisar as relações de trabalho na universidade, especialmente na graduação, necessita, antes, reconhecer que estas relações se alteram em diferentes momentos históricos, caracterizados, sobretudo pelas mudanças no contexto político e econômico do país. A proposta para esse trabalho é analisar como as mudanças na universidade recaíram sobre o trabalho docente e quais práticas são resultantes desse processo na vida dos alunos e professores vinculados ao programa de Iniciação Científica (IC). Esse trabalho é parte de uma tese em andamento. Com o intuito de expressar os significados da IC para alunos e professores envolvidos com o programa, fizemos uso de trechos de entrevistas realizadas no período da coleta de dados para a tese. Neste trabalho situamos, primeiramente, a conjuntura da educação superior a partir dos anos 2000 no Brasil. No segundo momento, trabalhamos com as falas dos sujeitos envolvidos com pesquisa na universidade tentando subtrair os significados construídos por eles para o seu envolvimento com o programa de Iniciação Científica. Num terceiro momento, mostramos alguns impactos do envolvimento intensificado com pesquisa na universidade, de modo que as relações sociais dentro do ambiente de trabalho, como também fora dele, evidenciaram significativas mudanças sociais e comportamentais, com forte indução ao modelo de sociabilidade produtiva atual.

Palavras-chave: Educação Superior. Trabalho docente. Iniciação Científica.

¹ Este texto está publicado no *CD-Room* do XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR sediado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), nos dias 09 a 11 de maio de 2012. Apoio Fundação Araucária.

² Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (2004). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2008). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná campus Cornélio Procopio - UENP-CP/PR. E-mail: silviasantos@uenp.edu.br.

³ Graduada em Engenharia de Produção pela Universidade de São Paulo (1982), mestre em Administração pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988) e doutora em Educação pela PUC/São Paulo (1992). Tem pós-doutoramento em Sociologia Política pela Unicamp e pós-doutoramento em Economia Política da Educação no Departamento de Economia da FEA-USP, com a fase internacional na University of London. Livre-docente em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professor da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Senior Research Fellow na Mercer University (GA-US). E-mail: joaodosreissilvajr@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Analisar as relações de trabalho na universidade, especialmente na graduação, necessita, antes, reconhecer que estas relações se alteram em diferentes momentos históricos, caracterizados, sobretudo pelas mudanças no contexto político e econômico do país, que de forma direta ou indiretamente, alteraram o cotidiano de trabalho de professores e alunos envolvidos com atividades de pesquisa.

A proposta para esse trabalho é analisar como as mudanças na universidade recaíram sobre o trabalho docente e quais práticas são resultantes desse processo na vida dos alunos e professores vinculados a programas institucionais de bolsas de Iniciação Científica (IC). Esse trabalho é parte dos escritos de uma tese que se encontra em andamento. Com o intuito de expressar os significados da IC para alunos e professores envolvidos com o Programa, fizemos uso de trechos de entrevistas realizadas no período da coleta de dados em uma instituição pública paranaense. Para este estudo trabalhamos com trechos da fala de sujeitos vinculados à área de Ciências Humanas, Ciências Exatas e Ciências Biológicas.

Num primeiro momento situamos a conjuntura da educação superior a partir dos anos 2000 no Brasil e as mudanças na universidade decorrentes das políticas ensejadas para a educação superior. No segundo momento, trabalhamos com as falas dos sujeitos envolvidos com pesquisa na universidade tentando subtrair quais os significados construídos por eles para o seu envolvimento com o programa de Iniciação Científica. Num terceiro momento, através dos depoimentos, mostramos alguns impactos do envolvimento intensificado com pesquisa na universidade, de modo que as relações sociais dentro do ambiente de trabalho, como também fora dele, evidenciaram significativas mudanças sociais e comportamentais, com forte indução ao modelo de sociabilidade produtiva atual.

A ATUAL EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A ÊNFASE NA PESQUISA

As políticas voltadas para a educação superior têm sido ao longo do tempo, objeto de análise de muitos pesquisadores, principalmente daqueles

que se organizam em torno de associações, sindicatos, ou mesmo dentro das universidades onde atuam e desenvolvem seus projetos de pesquisa. A universidade, por sua vez, acompanha as transformações históricas da sociedade, como uma instituição que produz e reproduz os conhecimentos acumulados pelos homens ao longo de sua existência e, assim sendo, acompanha nesse movimento, as contradições do processo histórico fundado a partir do modelo de sociedade capitalista.

As reformas no campo da educação que se desdobraram a partir da segunda metade da década de noventa, parecem indicar uma proximidade com os eixos explícitos no *Plano Diretor da Reforma do Estado* em 1995 (BRASIL, 1995). Tal documento, mostrando-se como a matriz orientadora desse processo reformista, parece indicar que as instituições educativas, inclusive as universidades e institutos de pesquisa, tornar-se-iam *organizações sociais*, cuja garantia de sua existência seria atribuída à sociedade civil por meio de contratos e parcerias (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001).

Sob essa tendência, seriam consideradas bem-sucedidas as universidades que associassem sua produção científica às necessidades do mercado, das grandes corporações empresariais, ou seja, tal movimento contribui para subordinar a produção acadêmica às demandas e interesses do mercado global. As consequências para as universidades públicas são diversas, a começar pela perda do caráter de instituição produtora de conhecimentos a serviço do bem estar coletivo e de seu papel histórico na construção de uma sociedade radicalmente democrática. A ideia propalada através do documento acima citado era ser um espaço privilegiado para a produção de bens comercializáveis.

As universidades públicas passaram, em grande parte, a buscar recursos no mercado, por meio de financiamentos privados para o desenvolvimento de pesquisas e projetos, que no setor público encontravam-se travados sob a justificativa das morosidades burocráticas, cortes e atrasos no repasse de financiamentos públicos. Enfim, o professor pesquisador passou a conviver gradativamente com a escassez de recursos públicos, o que lhe levava à concorrência e/ou parcerias com o setor privado, para financiar seus projetos

de pesquisa na universidade pública e os produtos desses projetos serviriam aos interesses da grande indústria que o financiava.

A reorganização da educação superior parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. Anova orientação política, além dos aspectos já considerados, parece implicar uma indução, ou melhor, uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado. (CATANI; OLIVEIRA, 2002, p. 22-23)

Essa nova cultura acadêmica trouxe para a universidade uma nova configuração institucional, cujas características, levaram à: racionalização de recursos, imposição de um modelo de avaliação com características empresariais, que se destacam nos rankings de instituições, professores e alunos por meio do denominado *produtivismo acadêmico*, processos flexíveis de gestão, que por sua vez, sustentam e encaminham a diversificação da oferta do ensino superior; descentralização da gestão passando uma ideia de participação ilusória da comunidade estudantil e docente nas decisões necessárias para este nível, e por fim, a privatização gradual do ensino superior assumindo de vez a proposta de comercialização deste nível de ensino, proposta presente, inclusive, nas orientações da Organização Mundial do Comércio (OMC) e do Banco Mundial (MANCEBO; MAUÉS; CHAVES, 2006; RIBEIRO, 2006, grifos nossos).

Se por um lado, as diretrizes da reforma da educação superior parecem guiar-se pelo aspecto da instrumentalidade, própria das ações que sustentam a teoria das competências, muito valorizada pelas reformas educacionais no início da década de 1990, em razão do modelo econômico vigente, por outro, é possível perceber ações que primam pelo desenvolvimento da ciência e tecnologia com objetivos e ações focadas no desenvolvimento social, de modo que se possa resgatar o fundamento da universidade pública, no que diz respeito à produção e difusão do conhecimento científico, elaborado pelo conjunto dos homens a partir de suas necessidades históricas.

A expansão da educação superior no início dos anos 2000, particularmente a partir da eleição do Presidente Luis Inácio Lula da Silva,

estabelece como parâmetro a busca pela qualidade tendo como horizonte a indissociabilidade ensino e pesquisa e o compromisso social da universidade na sociedade. Para a concretização de tal proposta, o estabelecimento de uma política de financiamento e avaliação foram os mecanismos operados para realizas políticas desse nível de ensino. A reestruturação dos mecanismos de avaliação e regulação da produção científica, passando pelo crivo dos editais de financiamento levou a uma série de consequências que modificaram a cultura da produção científica no Brasil.

Do ponto de vista de analistas econômicos e mesmo de intelectuais da academia sobre a realidade da educação superior brasileira e seu papel no processo de desenvolvimento econômico do país, pode-se afirmar que no governo Lula da Silva, a marca predominante é uma política de caráter neoliberal-popular, que mantém as características da política de FHC para esse nível, com algumas ações mais populistas, enaltecidas com o estabelecimento de programas focais.

As políticas e a forma de enfrentar os problemas da educação superior ao longo do governo Lula (2003-2010) mostraram-se, acentuadamente, pelos discursos de democratização e justiça social. No primeiro mandato (2003-2006), na tentativa de reformular o campo da educação superior, o governo propôs uma série de regulações por meio de decretos, projetos de leis, medidas provisórias e resoluções para mostrar que este nível seria prioridade na agenda de debates. Entretanto, visualiza-se que esses documentos expressaram a regulamentação normativo-jurídica da expansão da educação superior tão divulgada nos discursos oficiais, o que por sua vez, serviu para normatizar as alterações que se sucederam ao trabalho dos professores pesquisadores e seus respectivos alunos envolvidos em projetos de pesquisa.

As reformas e políticas para a educação superior nesse período sintetizaram para as universidades, o que Neves (2005) caracterizou como uma nova pedagogia da hegemonia, consubstanciada pelo papel social da educação no sentido de formação do um novo intelectual urbano adaptado ao projeto requerido pelo modelo neoliberal de sociedade.

Essas reformas têm por finalidade formar, no espaço nacional, intelectuais urbanos de novo tipo, ou seja, especialistas e dirigentes que, do ponto de vista técnico, possam aumentar a competitividade e produtividade do capital, nos marcos de um capitalismo periférico e, do ponto de vista ético-político, possam criar e difundir uma nova cidadania política, baseada na colaboração de classes. (NEVES, 2005 p.104)

Por fim, pode-se inferir que o governo Lula da Silva para a educação superior, simbolizou um governo que explicitou o projeto burguês de sociabilidade por meio de ações prescritivas, normatizadas por leis e decretos por um lado e, de outro, com um discurso de democratização desse nível de ensino, como forma de ampliar a ação dos setores privados na universidade pública, mostrando assim as duas faces de um mesmo projeto hegemônico, de caráter neoliberal na condução das políticas sociais para essa área.

INICIAÇÃO À PESQUISA: SIGNIFICADOS E SENTIDOS PARA OS SUJEITOS

No Brasil, ao observar a trajetória de investimentos em estudos e pesquisas, por parte das agências financiadoras desde a década de 1950, é possível perceber que a participação dos alunos da graduação ainda era bastante tímida até os anos 2000. A pujança de lá pra cá, para a inserção nos programas de Iniciação Científica é observável pelo lugar estratégico que este programa tem desempenhado no recrutamento de novos talentos para a produção de ciência, tecnologia e inovação no país.

A ampla reestruturação das instituições republicanas, após a Reforma do Aparelho do Estado em 1995, mostrou que as universidades voltaram suas atenções para a graduação com a perspectiva de selecionar os alunos mais destacados para a participação em projetos de pesquisa desde os primeiros anos da graduação, o que por sua vez, facilitaria os sucessos subsequentes nos níveis de pós-graduação *stricto sensu*, já que os alunos que participam da IC são considerados os que entram mais rapidamente para os cursos de mestrados.

Nos anos 2000, os relatórios de gestão do CNPq (CNPq, 2001, p.4) já apontavam quais eram os objetivos na formação do novo perfil de

pesquisadores no Brasil que se vivenciava naquele momento. Se antes esse perfil estava atrelado às demandas do setor produtivo, a partir dos anos 2000, se fala na “adaptação da ciência” ao setor produtivo, o que significa dizer que a formação de novos pesquisadores entraria para um plano político estratégico nas universidades e centros de pesquisa.

O termo *Iniciação* já nos remete à ideia de algo que se está a começar. Portanto, a Iniciação Científica, pode-se dizer que, trata da introdução do aluno de graduação no mundo da ciência, das técnicas científicas e do desenvolvimento de projetos de pesquisa, sob a orientação de um docente. Nesse sentido, é oferecido ao jovem vinculado à IC, experiências na área profissional escolhida, que poderá ter continuidade em cursos de mestrado ou doutorado, posteriormente (CALAZANS, 2002).

O convívio com esses alunos durante o período de coleta de dados para a tese proporcionou-nos um entendimento sobre a hipótese inicial deste trabalho, cuja ideia era que a Iniciação Científica, em cada momento histórico toma centralidade nas políticas de governo e contribui para enaltecer o movimento produtivista, desenvolvido na pós-graduação *stricto sensu*.

No depoimento dos alunos, foi possível apreender parte dessas contradições, próprias da dinâmica de cada área do conhecimento, quanto a diversos fatores que alteraram suas rotinas na vida pessoal e acadêmica. Para grande parte dos alunos entrevistados, a IC simboliza a possibilidade de continuação da carreira acadêmica em cursos de mestrado e doutorado, como mostra o depoimento de uma aluna vinculada a área de Ciências Humanas.

Eu gosto bastante, isso completou a minha graduação e isso faz um diferencial também, principalmente agora que eu vou tentar entrar no mestrado, acho importante. Pelas apresentações, pelas coisas publicadas em anais, bastante de 2006 pra cá, tem bastante. E isso ajuda na parte do currículo e pra mim também que era o que eu queria. (ACH 2⁴, 2010, p.1)

Os próprios professores orientadores reconhecem que a IC tem levado os alunos a serem aprovados em cursos de mestrado e doutorado também fora da

⁴ Importa destacar que esta aluna foi aprovada em curso de mestrado nesta mesma universidade e centro de estudos onde participou da IC, no processo seletivo que se deu no fim do ano de 2010.

instituição, com grande parte, nas instituições públicas de ensino superior do Estado de São Paulo. O depoimento de um professor vinculado à área de Ciências Biológicas revela seu entusiasmo com o sucesso de seus ex-orientandos de IC:

Tem-se discutido muito a importância dessa Iniciação Científica para a pós-graduação, a relação que se tem feito. **Então os cursos que crescem na Iniciação Científica também têm crescido na pós-graduação**, porque muitos alunos que estão na Iniciação e tendo um curso de pós-graduação, eles vão se inserindo e vão fortalecendo, e se ele é um aluno de Iniciação ele pode, muitas vezes, fazer o processo em menor tempo. Então, assim, tem uma série de vantagens e crescimento para a instituição, eu imagino que para o aluno também, porque é uma trajetória linear, ele pode até vir a fazer um doutorado fora, mas acho que a ligação da IC com o mestrado ela acontece muito mais rápido e muito mais efetiva. O aluno se sente mais, ele não chega ao mestrado sem ter noção nenhuma, ele já conhece o processo e isso faz ele avançar mais rápido na pesquisa. (PCB, 2010, p.4-5)

O entusiasmo desse professor com o programa de IC pode ser contestado ao de outro professor da área de Ciências Exatas, quando este último exprime um sentimento de impotência e sobrecarga com os alunos de IC, tendo em vista as experiências negativas que teve nesses últimos anos com o programa. No depoimento, o professor chega a expressar o desejo de não orientar mais IC.

É muito árduo o trabalho com Iniciação Científica. Eles são muito incipientes, eles são aculturados, os nossos alunos da (IES), eles não lêem, eles odeiam ler. Prá eles produzirem uma narrativa de um texto, quase que eu tenho que sentar com eles e ditar. [...] Se eu não tivesse IC e nessas horas que eu me dedico a eles, eu estivesse fazendo outras coisas a minha produtividade era maior. [...] **A Iniciação Científica, ela te tira desse compasso, dessa música, ela não te ajuda a produzir, ela só te dá muito trabalho.** (PCE, 2010, p.3-4)

Tal convicção, expressa que as condições de trabalho precarizadas, nas diferentes áreas do conhecimento, somam-se à necessidade de priorizar atividades dentro da própria dinâmica de trabalho na universidade, como fez esse professor. Neste caso, o Programa de Iniciação Científica e a área de

conhecimento a qual pertence, tende a perder orientadores qualificados, por falta do interesse e envolvimento dos alunos com a pesquisa na graduação, fator que pode ser explicado pelo grande número de alunos dessa área possuir vínculo empregatício no comércio ou mesmo como professores temporários no Estado, já que há uma carência muito grande de professores de matemática, física e química na Educação Básica com formação específica para essas disciplinas. Ao que nos parece, a maioria dos alunos preferem dar aulas por um salário razoavelmente baixo, a ter que concorrer como bolsista de Iniciação Científica.

Pôde-se observar que com o passar dos anos, o bolsista de IC já não busca somente a participação no programa pelo interesse de aprofundamento em uma área do conhecimento. Um aspecto que nos pareceu visível nas entrevistas é que, a bolsa, para um grupo de estudantes, supre as necessidades básicas de sobrevivência quando esses alunos vivem distantes das famílias, servindo então como complemento financeiro ou mesmo como a única forma de subsistência. Essa situação evidencia um problema social, caracterizado por uma sociedade sem emprego. Tal problema tende a ser amenizado pelos bolsistas quando estes entram na concorrência por bolsas nos projetos de pesquisa dos professores.

Outro elemento interessante que se observou, foi que os alunos procuram, geralmente, aqueles professores cujo Currículo Lattes, exposto na plataforma do CNPq, mostram-se inseridos em grupos de pesquisa renomados e com vasta publicação nacional e internacional. Há alunos que disputam tais professores com propostas de dedicação exclusiva ao projeto. Tal iniciativa dificulta a concorrência para aqueles alunos que cursam a graduação no período noturno e que trabalham oito horas por dia, diminuindo suas chances de participar e se envolver em grupos de pesquisa ou projetos que possam render-lhes publicações conceituadas pelo sistema Qualis da Capes ou mesmo garantir a própria bolsa de IC.

Diante do exposto, percebemos a IC para os alunos bolsistas representa, no período da graduação, o acompanhamento das exigências de continuação da formação acadêmica em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Tal

exigência mostra-se, por vezes, velada num discurso de ascensão profissional e de formação de novos talentos na produção científica, que vem sendo difundido desde a década de 1950.

Mais do que isso, os *significados* da Iniciação Científica para alunos, professores e instituição não se dão descolados da sociabilidade que caracteriza o cotidiano das universidades. Para as instituições os *significados* se mostram pelo que é aparente, o financiamento pode ser considerado como o maior indutor da ênfase que as instituições dão ao programa. Por trás de tal prerrogativa, os interesses em atingir determinados rankings e ser reconhecidas como referência na produção de uma área ou produto levam algumas instituições por caminhos nem sempre condizentes com sua realidade acadêmica, e, independente das condições objetivas que se tem, a política institucional da universidade aviva ao seu favor o programa, a área e o tipo de pesquisa que se quer privilegiar. Os *sentidos* dessas ações institucionais se mostram impregnados por uma nova cultura universitária que foi construída sob os parâmetros da racionalidade mercantil.

Para os alunos, os *significados* são acompanhados de interesses práticos que estão, na maioria, relacionados à ascensão estudantil e profissional, como também abdições para se conseguir reconhecimento, seja na forma da bolsa ou como destaque em relação a outro colega de sala. Essa aparente conclusão está carregada de *sentido* pelos sujeitos. No cotidiano das atividades de pesquisa, a imersão que se faz nos projetos e nas publicações decorrentes delas acabam por consolidar o campo da Iniciação Científica como uma esteira para a ascensão a outros níveis de formação, o que implica entrar em cena, um perfil de estudante de graduação competitivo e fortemente movido pelos mesmos objetivos das instituições. Os *sentidos* da IC para os alunos passam a ser institucionais e não decorrentes de sua história de vida.

Aos professores, por sua vez, os *significados*, da mesma forma que para instituição e alunos, se mostram inerentes ao movimento histórico vigente, e, portanto, acompanham os interesses políticos, econômicos e culturais nos quais a universidade se insere. Sob tais influências, os professores passam a reproduzir a cultura institucional e esvaziar de *sentido* a sua atividade

intelectual para cultivar valores e práticas estabelecidas por mecanismos externos que retroagem a própria representação social que o professor faz de si mesmo.

As relações entre os *significados* e os *sentidos* atribuídos às atividades de pesquisa na Iniciação Científica e suas exigências para o meio acadêmico por parte de instituições, professores e alunos se põe como aspectos preponderantes para a reprodução de uma cultura universitária orientada pelos pressupostos pragmáticos da atual política de formação de pesquisadores.

REVELAÇÕES DO COTIDIANO DE SUJEITOS VINCULADOS À INICIAÇÃO CIENTÍFICA

As transformações na base econômica e cultural das sociedades capitalistas impuseram a necessidade de constituição de um novo cidadão – o intelectual urbano, com novas competências e uma nova sociabilidade a ser produzida e reproduzida (NEVES, 2006). Esse novo tipo de intelectual urbano aproxima-se com aquilo que o sistema espera do professor pesquisador nas instituições em que atuam, com consequências para sua vida no âmbito das relações familiares. O modelo requer um tipo de pesquisador empreendedor, para tanto há distintos mecanismos criados pelas agências reguladoras da produção científica que não dissociam o espaço da vida profissional e o da vida familiar, causando consequências para ambas.

Em razão das mediações que sustentam as instituições universitárias e de uma nova sociabilidade requerida pelo modo de produção orientado pela acumulação flexível do capital, o indivíduo reproduz nas suas práticas sociais as relações inerentes a esse modelo, reiterando na sua prática social universitária os elementos que dão coesão aos novos formatos de controle e regulação desse modo de produção.

Neste processo de produção da vida humana, orientado pela e para a acumulação do capital, a atividade humana apresenta-se sempre carregada de contradições. A subjetividade⁵ produzida nas relações sociais ao longo da

⁵ Para Alves (2006, p. 22) “A categoria subjetividade é uma categoria virtual, intrinsecamente problemática, preñe de contradições estranhas intrínsecas à sua própria sócio-reprodutibilidade. (...). É possível dizer que a subjetividade é o complexo de relações sociais do

existência humana nos parece aviltada pelas contradições postas por uma sociabilidade que engendra o *estranhamento*⁶ na própria produção do homem enquanto gênero humano (SILVA JÚNIOR; PINTO E SILVA, 2010). A intensificação do trabalho do professor pesquisador com efeitos sobre sua vida familiar pode ser observada no depoimento de um professor da área de Ciências Exatas:

Lá em casa é a extensão do trabalho, sempre, sempre foi assim. [...] eu não separo nada, nunca separei. [...] assim com muitas queixas, de filhos, pai mãe e irmãos, tios, que eu trabalho muito. Mas hoje em dia, eu penso assim, eu nem sei mais que horas eu estou me divertindo e que horas eu estou trabalhando, porque eu saio para as férias e eu levo artigos dos meus alunos para corrigir, e não é árduo, é muito gostoso, sentar lá numa pracinha bebendo uma cerveja e fechando o artigo de um aluno, de um orientado, é muito gostoso, é prazeroso, assim como é prazeroso ler um livro de Machado de Assis, [...] eu leio tudo, e os artigos no meio. Ler artigo é como ler qualquer informação, e formar é como formar os filhos. (PCE, 2010, p. 4-5) (Grifos nossos)

No depoimento, percebemos que a indissociabilidade entre o espaço de trabalho e o espaço familiar já não produz estranhamento ao professor, ao contrário, ele encontra prazer nessa atividade produtiva. Ao que nos parece, a subjetividade e a sociabilidade encontram-se engendradas na prática social universitária desse professor sob a mesma proporção.

Em outro depoimento de um professor da área de Ciências Humanas, a indissociabilidade entre esfera do trabalho e esfera familiar pode ser compreendida pela dinâmica que vive ao lado do esposo (ambos são professores pesquisadores) o que na sua visão é inerente à profissão docente.

homem com os outros homens (na instancia da produção, circulação e consumo) e do homem consigo mesmo (na instancia intima de seu pré-consciente, consciente e inconsciente) Por isso um tratamento dialético e crítico da subjetividade pressupõe apreende-la no interior de uma totalidade concreta histórico-social. Aliás, ela é parte constitutiva e constituinte desta totalidade social”.

⁶ O estranhamento, enquanto expressão de uma relação social fundada na propriedade privada e no dinheiro é a “abstração da natureza *específica*, pessoal” do ser social que “atua como homem que se perdeu a si mesmo, desumanizado.” O estranhamento, remete, pois, a ideia de barreiras sociais que obstaculizam o desenvolvimento da personalidade humana. Tem-se como retrato não o pleno desenvolvimento da omnilateralidade do ser, mas a sua redução ao que lhe é instintivo e mesmo animal (ANTUNES, 1998, p. 125).

Tanto eu quanto o (marido) somos do meio acadêmico, nós dois somos professores, nós dois somos pesquisadores, nós dois temos que produzir em Qualis. Nós dois fizemos nossas teses com filhos ao mesmo tempo. As teses e as filhas ao mesmo tempo! Então eu acho assim, **não só essa esfera da pesquisa invade, mas o tempo que eu tenho para corrigir provas é final de semana, por exemplo. Mas assim, o tempo que eu tenho para dar parecer em um artigo é fora daqui (da universidade)**, o tempo que eu tenho para escrever, enfim. Só que eu acho que isso é tão inerente à condição de docência, de professor. [...] as minhas filhas nasceram nisso, é a mãe e o pai que elas têm condição de ter. Então assim, o que eu acho que é um exercício... Tem períodos da vida que esse exercício vira uma insanidade para mim. **Mas eu já me culpei muito mais por isso do que eu me culpo hoje. Porque assim, eu acho que a gente tem que aprender a lidar.** (PCH 2, 2010, p. 5-6)

De outro lado, a visão desprendida de outro professor das Ciências Humanas pode ser visualizada em seu depoimento, bastante objetivo sobre seu modo atual de encarar o que antes lhe era comum ao chegar a casa, pois, depois de uma longa jornada de aulas, orientações, coordenação de programa *stricto sensu* e pesquisa, ainda costumava levar mais trabalho para casa. Hoje essa situação é diferente.

Eu tenho feito inclusive um esforço de chegar em casa e esquecer os problemas da universidade, de tirar os problemas junto com o meu sapato, primeira coisa que eu faço quando eu chego em casa, entendeu. (PCH 4, 2010, p. 4)

Pode-se observar que na maioria dos entrevistados há uma gradativa indissociação entre tempo de trabalho e tempo e espaço para a vida familiar e o lazer. O que se pode depreender é que, o tempo orientado pelos interesses da economia e, conseqüentemente, da ideologia produtivista, impõe-se no espaço familiar como um tempo inesgotável de cumprimento de metas ou compromissos de trabalho.

Nos depoimentos de professores e alunos vinculados ao programa de Iniciação Científica na graduação, percebemos, em vários momentos, casos em que o professor ou o aluno encontravam-se diante de situações de sofrimento ou adoecimento, cujos motivos, resguardando as particularidades de cada um, sempre se voltavam para a dinâmica intensa de trabalho ou

acúmulo de atividades que se relacionavam, geralmente, às atividades de pesquisa e as pressões por divulgá-las ou socializá-las nos meios editoriais ou para as agências de fomento.

Um dos problemas de saúde mais comuns, presentes nos depoimentos dos entrevistados e que atinge tanto professores como alunos, é o estresse, como também sintomas da depressão. O depoimento a seguir de um bolsista de Iniciação Científica é elucidativo de tal sofrimento.

Eu choro bastante, meu psicológico está muito afetado “a essa altura do campeonato”, qualquer coisinha, por mínima que seja já me ofende, eu já fico sentida, ai eu choro, choro. É muito difícil porque você fica muito sensível, é muita coisa, você se sobrecarrega. É muita pressão, principalmente das disciplinas, estágio. **Tudo acaba sendo prioridade, e você? Sua vida fica pra quando? Sabe, porque ai você vive pra dar conta de fazer. [...] Você sabe quantos quilos eu engordei? Cerca de dez quilos, porque eu não tenho tempo de fazer uma alimentação adequada. [...] se você for ver atividade física é um sonho, porque não tem tempo de jeito nenhum** pra fazer, então, você vai só engordando, eu já estou estressada com esse negócio de engordar, isso afeta muito o psicológico da gente, se vai se vestir, você não tem auto estima, você vai se vestir e nada serve, fica horrível, ah eu me estresso, eu acho que afeta bastante. Eu me lembro de duas ou três meninas que teve problema de ter que ir a psicólogo, ter acompanhamento, [...] agora eu não sei como vai ser, mas eu acho assim, em relação à saúde, na graduação também é assim. [...] você tem que ter um tempo, mas eu não tenho tempo para fazer atividade física e você acaba prejudicando sua saúde. **Gastrite nervosa, já devo ter, “das altas”**, deve ser, não só eu, mas na minha sala a maioria do pessoal está assim. (ACH 3, 2010, p. 4) (Grifos nossos)

O que se pode perceber é que, o desgaste induzido pelos condicionantes externos que o professor mantém em seu trabalho tem repercussões também na forma como os alunos respondem na graduação. A relação entre professor-aluno se apresenta cada vez mais orientada pelo tempo exíguo e pela eficiência pautada nos moldes do setor produtivo empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas na educação e na universidade pública nas duas últimas décadas no Brasil representaram a tradução insidiosa do novo

paradigma produtivo afiançado pelo atual estágio do capitalismo. Mais do que simples alterações nas políticas públicas orientadas pelo Estado reformado, as ações que derivaram dessas políticas no interior das universidades afetando o trabalho docente e as atividades dos alunos vinculados a programas de iniciação à pesquisa provocaram reações diversas, que em ambos os casos – tanto professores como alunos – foram tomados como protagonistas de um longo processo reformista que estava sendo engendrado e continua em curso na educação superior.

De todos os Relatórios do CNPq analisados entre o período de 2000 a 2009, pudemos perceber que a tendência que orienta os incrementos de bolsas de Iniciação científica em todas as áreas do conhecimento, basicamente em todo seu percurso histórico (desde a criação do CNPq), tem uma relação muito próxima com a área de conhecimento a qual pertence o presidente da agência em exercício. Não é surpresa que o poder político que orienta a pesquisa no país esteja vinculado aos interesses de grupos hegemônicos, tanto em garantir espaços de poder quanto de proporcionar financiamento para projetos que ampliem as relações comerciais por meio do desenvolvimento de produtos que conquistem os mercados, contudo, há que considerarmos que, quando as pesquisas são desenvolvidas nas universidades públicas, nem sempre elas se orientam pelo polo pragmático e utilitarista.

Pôde-se perceber que ao longo dos nove anos de divulgação dos Relatórios Institucionais do CNPq, o aumento de bolsas é significativo, entretanto, há que reconhecer o papel das fundações de apoio à pesquisa, distribuídas por todos os estados da federação, cujo papel regional tem destacado o incentivo à pesquisa básica aplicada, embora, em grande parte, este apoio esteja ligado ao setor produtivo industrial. Os números dos investimentos nas grandes áreas do conhecimento pelas Fundações de Apoio à Pesquisa (FAPs) podem ser observados pelos relatórios disponíveis em cada estado da federação, como também nos convênios que estas mantêm com as universidades públicas e privadas.

Do exposto acima, percebemos que a ênfase na Iniciação Científica possui grandes relações com as mudanças político-econômicas que

transcorreram no país no período delimitado para esta pesquisa. Nos últimos dez anos, essa ênfase veio acompanhada de fortes investimentos na IC para as áreas tecnológicas, como também pode-se observar, que áreas sociais como a educação teve reconhecimento, contudo, acompanhada de uma concepção ainda “salvacionista”. Essa visão esteve presente nos discursos dos representantes oficiais do governo, como se a garantia do acesso a educação superior e o investimento em bolsas de IC para áreas emergentes fossem resolver o grande vilão da desigualdade social que historicamente assola o país.

ABSTRACT

Analyze labor relations at the university, especially at graduation needs rather recognize that these relationships change in different historical moments, characterized mainly by changes in the political and economic clout. The proposal for this work is to analyze how changes in university fell on the teaching and practices which are a result of this process in the lives of students and teachers linked to the program of Undergraduate Research. This work is part of a thesis in progress. In order to express the meaning of IC for students and teachers involved with the program, we used excerpts of interviews conducted during the period of data collection for the thesis. In this paper we place first the situation of higher education from the 2000s in Brazil. In the second phase, we work with the speeches of the subjects involved in research at the university trying to subtract the meanings constructed by them for their involvement with the program of Undergraduate Research. Thirdly, we show some impacts of the intensified involvement with university research, so that social relations within the workplace, but also outside, showed significant social and behavioral changes, with strong induction current production model of sociability.

Keywords: Higher Education. Teaching. Undergraduate Research.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. Trabalho, subjetividade e lazer: estranhamento, fetichismo e reificação no capitalismo global. In: PADILHA, Valquiria. (Org.). *Dialética do lazer*. São Paulo, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1998.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CNPQ. CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Relatório de gestão institucional – 2001. Brasília, 2001.

MANCEBO, Deise; MAUÉS, Olgaíses; CHAVES, Vera L. J. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. In: *EDUCAR*, Curitiba, n.28, p.37-53. 2006.

NEVES, Lúcia W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, L. M. W. (Org.); SIQUEIRA, A. C. (Org.). *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

_____. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

RIBEIRO, Gustavo F. Afinal, o que a Organização Mundial do Comércio tem a ver com a educação superior? In: *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 49, n. 2, p. 137-156, 2006.

SILVA JÚNIOR, João R.; SILVA, Eduardo P. Estranhamento e Desumanização nas Relações de Trabalho na Instituição Universitária Pública. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p.223-238, ago.2010. ISSN: 1676-2584.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da Educação Superior no Brasil*. 2 ed.rev. São Paulo: Cortez, 2001.