

As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando

Lucídio Bianchetti*

Luiza Turnes**

Micro-electronic technologies and the intensification of labor in graduate studies: new approaches to the advisor-advisee relationship

* Doutor em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998), Pós-doutorado na Universidade do Porto, Portugal (2009). Atualmente é professor associado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

** Luiza Turnes - Possui graduação em pedagogia com habilitação em Orientação Educacional pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

RESUMO: As transformações na avaliação da Pós-Graduação (PG), implementadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em meados de 1990, podem ser caracterizadas como quebra paradigmática. Uma das consequências mais visíveis desse processo foi a crescente intensificação do trabalho dos envolvidos com a PG, a partir da incorporação das chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) no trabalho em geral e na relação orientador-orientando em particular. Esse movimento pode ser observado também com a implementação do Processo de Bolonha (PB), na União Europeia. A relação entre as exigências da CAPES e do PB, bem como o papel que as TIC passaram a desempenhar são nosso foco de análise. A partir de enquetes realizadas com pesquisadores brasileiros e europeus analisamos como a incorporação das TIC na PG veio materializando-se, assim como suas decorrências à produção do conhecimento e às condições de vida/trabalho dos envolvidos nela. Por fim, questionamos a possibilidade de resgate da perspectiva omnilateral nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Relação orientador-orientando; TIC; CAPES.

Micro-electronic technologies and the intensification of labor in graduate studies: new approaches to the advisor-advisee relationship

ABSTRACT: The transformations in the evaluation of graduate studies implemented by CAPES in the 1990s can be characterized as a paradigmatic break. One of the most visible consequences of this process was the growing intensification of labor of those involved with graduate studies, based on the incorporation of the so-called Information and Communication Technologies (ITC) in work in general and in the advisor-advisee relationship in particular. This movement can also be observed in the implementation of the Bologna Process in the European Union. The paper focuses on the relationship between the demands made by CAPES and the Bologna Process and the role of the ICTs. Based on interviews with Brazilian and European researchers, we analyzed the incorporation of ICTs in graduate studies and the consequences for the production of knowledge and the living and working conditions of those involved with it. Finally, we question the possibility for revival of an omnilateral perspective in this process.

KEYWORDS: Advisor-advisee relationship, ICTs, CAPES.

O bjetiva-se, com este texto, analisar o trabalho docente na Pós-Graduação (PG), com foco particular no processo de orientação, a partir do desdobramento de duas políticas: as do Sistema de Avaliação e Fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Brasil; e do Processo de Bolonha (PB), na União Europeia (UE). Buscamos compreender como essas políticas interferem no trabalho docente e na produção do conhecimento entre os professores que atuam na PG, tanto em universidades brasileiras quanto em europeias. Destacamos a temática da mediação orientador-orientando e sua relação com o tempo e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nesse processo.

Com as mudanças introduzidas pela CAPES na década de 1990, e com a implementação do Processo de Bolonha, na UE, nos 2º (mestrado - duração de dois anos) e 3º ciclos (doutorado - duração de três anos), no início dos anos 2000, podemos afirmar que as relações orientador-orientando alteraram-se profundamente. Saviani (2006, p. 158) é categórico: “O problema nevrálgico do sistema de pós-graduação [é] a questão da orientação”¹. A forma como as TIC foram incorporadas no processo passaram a desempenhar um papel importante em todos os aspectos. Naquilo que particularmente estamos focando, as TIC interferem na relação orientador-orientando, na pressão pela redução do tempo para a conclusão de teses e dissertações, na exigência de aumento da produtividade acadêmica, na melhoria das posições nos *rankings* por parte das universidades, dos programas, dos pesquisadores e pós-graduandos. E, além disto, repercutem também em uma série de outras questões que Sguissardi e Silva Jr (2009) identificaram em sua pesquisa da qual resultou o livro: *Trabalho intensificado nas federais*.

Visando os objetivos, faremos uma breve historicização das transformações do capitalismo no final do século XX e suas dimensões atuais, considerando a transição do fordismo à acumulação flexível e como essas transformações atingiram e deram novos contornos à PG. Posteriormente, analisaremos algumas mudanças ocorridas no Ensino Superior (ES) no Brasil e na UE. Em seguida, utilizaremos alguns excertos das entrevistas com pesquisadores brasileiros e investigadores de universidades da UE, vinculados à PG, e identificaremos como se efetivou esse processo de (não) incorporação das TIC e suas decorrências à produção do conhecimento e às condições de vida/

trabalho dos envolvidos com a PG. A qualidade do conhecimento produzido e as consequências da intensificação do trabalho, a partir da inserção das TIC, aparecem frequentemente nos depoimentos dos professores/pesquisadores.

Queremos, ao final desta breve contextualização, deixar explícito que não consideramos a nova base macroeletrônica ou as tecnologias como variáveis independentes. Elas serão/mediarão aquilo que os agentes determinarem. Porém ressaltamos duas questões: 1) a pressão sobre os envolvidos com a PG é fortemente indutora, obrigando a um tipo de utilização das TIC que impede ou dificulta que aquilo que Gramsci *apud* Neves (1991), afirma ao explicitar a necessidade de aderir ao movimento da história, sem, contudo deixar de discernir-lhe as contradições; b) temos clareza sobre a aposta que foi feita a respeito das inovações para poupar trabalho, ampliar forças físicas e mentais (*hardware e software*) ou livrar o homem da “base miserável” de produção, como diz Marx (1989) nos “Grundrisse” e como alertava ao falar das “Consequências sociais do avanço tecnológico” (1980). Contudo, a produção de uma nova base tecnológica e sua utilização foram submetidas à lógica do capital, com as consequências que experimentamos e que alguns dos quais são objeto da nossa análise.

ALGUNS ELEMENTOS DE CONTEXTO: O CAPITAL E SUAS RACIONALIZAÇÕES

O capital, como uma “contradição em processo” (MAZZUCHELLI, 1985) e seus agentes e acólitos, promovem as racionalizações necessárias para que o sistema – como um “processo civilizatório”, nas palavras de Ianni (1992) – se mantenha, apesar de sucessivas crises. Embora com novas estratégias, o capital vem atualizando-se a um preço cada vez maior, fazendo com que as pressões sobre os trabalhadores sejam cada vez mais fortes.

O modo concreto como estas modificações nos mecanismos de acumulação do capital atingem os trabalhadores explicita-se na análise dos princípios tayloristas e do sistema fordista de racionalização produtiva. Estas foram consideradas estratégias capitalistas que conduziram a uma maior dominação do trabalho, ao radicalizar a transferência do controle do trabalho para o capital, aprofundando a alienação do trabalhador.

Do mesmo modo, há um crescente processo de precarização do emprego e intensificação do trabalho que acompanha a mudança nas condições técnicas e sociais de produção – deflagrada pelo capital mais fortemente na segunda metade do século XX no que diz respeito à base microeletrônica com o intuito de aumentar a força produtiva do trabalho. Com base na flexibilidade do aparato produtivo e em processos, bem como no mercado de trabalho mais ajustado às flutuações da demanda, novos padrões produtivos mesclam-se ou substituem o padrão taylorista-fordista, implicando modificações nas relações de trabalho e nas práticas de poder organizacional.

Contrapondo à rígida produção em massa, homogeneizada e verticalizada do sistema produtivo anterior, a flexibilização de processos e dos locais de trabalho e a mobilidade geográfica, o novo padrão de acumulação flexível permite ao capital ajustar a produção aos requisitos da concorrência e transferir empresas ou subsidiárias para regiões de fácil controle do trabalho (HARVEY, 1994).

Acerca do controle sobre o trabalho em diferentes espaços produtivos, o livro organizado por Antunes e Braga (2009), com o sugestivo título: “Infoproletários - Degradação real do trabalho virtual”, evidencia a relação (nem sempre) oculta entre o uso de novas tecnologias e a imposição de condições de trabalho do século XIX no setor informacional, considerado um dos mais dinâmicos da economia moderna, no qual os trabalhadores vivenciam uma tendência crescente de alienação do trabalho em escala global (CASTILLO et al., 2009).

A análise das relações nesses novos espaços de trabalho revela que a alienação e a dominação, próprias do capitalismo, reduzem as possibilidades de resistência dos trabalhadores no contexto social, econômico, político na atualidade. Porém, como são questões e relações contraditórias, permanecem presentes e possíveis condições de luta histórica dos trabalhadores contra a exploração do capital.

Os padrões produtivos da acumulação flexível, fórmulas da resposta capitalista à sua crise, para além do espaço empresarial, invadem os ambientes laborais e educacionais (BARRETO, 2011) por meio de métodos sofisticados de controle do trabalho, a partir de um leque das denominadas “tecnologias da educação”.

Conforme Alves (2011), no padrão de acumulação flexível ocorre a substituição à coisificação típica da produção taylorismo-fordismo por uma nova lógica, que não se contrapõe à outra, mas que se mescla de controle e organização do trabalho. O autor vai denominar esse processo de “captura” da subjetividade, por meio de um controle que articula mente e corpo do trabalhador.

Todas essas transformações do trabalho atingem a capacidade de organização da classe trabalhadora nas suas lutas históricas contra a dominação capitalista. Em sua interpretação crítica sobre o capitalismo Marx (1989) trata destas transformações como um movimento sistemático que visa à superação dos obstáculos colocados à expansão do capital, objetivando sua valorização.

Retomando-se o final do século XIX, pode-se afirmar que este se encerrava, em meio a uma crise econômica que abalaria as convicções burguesas no modelo de crescimento da economia e desenvolvimento político, e ainda levaria a um processo de reorganização do capital e de seu sistema de dominação. A chamada “grande depressão” de 1873-1896 introduziria um novo período na história do regime capitalista de produção denominado “capitalismo monopolista” e é neste regime que surge o movimento denominado “gerência científica” concebido por Taylor (1970) no final do século XIX, nos EUA, e amplamente difundido entre as potências europeias no início do século XX, após a publicação dos “Princípios de administração científica” (TAYLOR, 1970). O taylorismo permite um aumento sem precedentes da produtividade do trabalho e do aprofundamento da subordinação do trabalhador ao capital.

A introdução das concepções tayloristas e do sistema de mecanização do processo produtivo e de reprodução da força de trabalho baseados naqueles princípios, conhecido como fordismo, enfrentou forte resistência dos trabalhadores no início do século XX devido à estruturalização do sindicalismo operário. Porém, com o crescimento acelerado da produtividade do trabalho, a partir de 1920 gerou-se taxas altíssimas de lucro, resultando em um movimento especulativo sem precedentes nos últimos anos da década, que resultou na crise econômica e financeira de 1929, a denominada crise de superprodução. Segundo Gramsci (1976), esta crise foi, e ainda é, mais violenta pois alcançou todas as camadas da população e entrou em conflito com as necessidades dos novos métodos de trabalho que vinham afirmando-se.

Esses impasses capitalistas tiveram, além do excesso da capacidade e de produção fabril, a expressão cada vez mais acirrada da concorrência internacional, e a redução de taxas de acumulação de capital no mundo capitalista avançado da década de 1960. E isso resultou em uma exaustão do modelo de desenvolvimento econômico e do padrão de dominação de classe baseados no taylorismo-fordismo e no keynesianismo e, também, no processo de reorganização do capital, buscando recriar em novas bases as condições da expansão capitalista (ALVES, 2011).

O predomínio do keynesianismo favorece a instauração de um regime internacional relativamente estável, no qual os sustentáculos são o sistema de paridades fixas entre as moedas e o modelo fordista de produção e consumo de massa, que era bastante difundido e aceito. Durante essa fase, as relações políticas entre as classes sociais e o grau de soberania relativo, possuído pelos governos, asseguravam o respeito das empresas multinacionais às convenções estabelecidas e às relações que correspondem aos acordos salariais fordistas (CHESNAIS, 1996).

Em 1970 um conjunto amplo de mudanças nas condições técnicas e sociais dos processos de produção é deflagrado pelo capital para enfrentar suas contradições internas e aumentar a força produtiva do trabalho. É neste contexto de crise do padrão produtivo baseado na flexibilidade, uma das estratégias do capital para diminuir suas perdas, que uma série de iniciativas vão ser tomadas para garantir que as “mudanças” não coloquem em risco a continuidade do Sistema (NEVES, 2010).

Na especificidade da nossa temática, é também a partir desse período, adentrando a década de 1990, que a relação orientador-orientando ganha novos contornos e vai desenhando-se de maneira diferenciada, tanto no que se refere às novas exigências para a universidade e à PG em particular, quanto no próprio trabalho dos envolvidos com a PG, em um processo de indução que passará a marcar indelevelmente as relações pessoais e institucionais no campo educacional.

TRANSFORMAÇÕES DA/NA PÓS-GRADUAÇÃO EM MEADOS DE 1990: IMPLEMENTAÇÃO DE UMA NOVA RACIONALIDADE

Brasil: a CAPES e suas racionalizações

Da sua criação na década de 1950, a CAPES tinha como prioridade a formação de professores para a atuação no ensino superior, especialmente nas universidades públicas. A criação da PG completa o conjunto de medidas voltadas à expansão da educação universitária no Brasil, que, nos anos de 1950 ainda era muito incipiente.

A partir da queda do regime ditatorial e da retomada do processo democrático, com a institucionalização da chamada Nova República (1985), da aprovação de uma nova Constituição Federal para o país, em 1988, e de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira (LDBEN n.º. 9394/96) a educação formal foi impulsionada de uma maneira sem precedentes. Nesse contexto, além da expansão, em meados da década de 1990, a PG passa por um processo de mudança pelo qual os programas têm como prioridade a formação de pesquisadores frente à predominante posição, até então, de formação de professores. Paralelamente, pela vinculação entre a avaliação e o financiamento, estes são submetidos a transformações profundas que vão interferir tanto na vida/trabalho dos envolvidos com a PG, quanto na própria produção e veiculação do conhecimento (KUENZER; MORAES, 2005; SGUISSARDI; SILVA JR, 2009).

Todavia, para além desta reorientação paradigmática relacionada à priorização da formação de pesquisadores, outras medidas são tomadas com o intuito de tornar a universidade mais contemporânea ao seu tempo, sendo que um dos principais desafios foi a inserção na chamada sociedade da informação ou do conhecimento (BINDÉ, 2007), mediante a incorporação das TIC (BIANCHETTI, 2008) em todos os setores produtivos, incluindo o educacional, em função da forte conotação pragmática e utilitária a que passa a ser submetida a educação/universidade.

Tendo estas questões como pano de fundo, é que focamos o como as TIC foram incorporadas e que mediação desempenharam na relação orientador-orientando. O que se pode afirmar é que as transformações foram profundas e atingiram os pesquisadores e os próprios pós-graduandos em aspectos

como: a redução do tempo para a conclusão das dissertações e teses; a submissão de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do país a um mesmo padrão/modelo de avaliação, apesar das diferenças entre elas; aumentaram as exigências para a produção e a veiculação do conhecimento, gerando o chamado “produtivismo acadêmico”, entre outras questões. Paralelamente, também são reconhecidos aspectos positivos em termos de democratização e acesso de dados e até de práticas inovadoras de orientação, como é o caso da “orientação virtual” (CHASSOT, 2006) ou da “orientação como uma aventura compartilhada” (ZILBERMANN, 2006), como veremos adiante.

União Europeia: o Processo de Bolonha

O ano da “Declaração de Bolonha” foi 1999, quando os ministros da educação de 27 países da UE se comprometeram a fazer seus sistemas de educação convergirem. A partir de então foram criadas bases para a construção do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) com o intuito de favorecer a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. Porém foi em 2000 que a Declaração de Bolonha começou a ser colocada em prática e foi inserida na agenda política da UE, visando construir as convergências necessárias para tornar o bloco europeu mais competitivo, harmônico e atrativo, a fim de resgatar a competitividade internacional do ensino superior europeu (KEELING, 2006; GARCÍA MANJÓN et al., 2009; AMARAL; MAGALHÃES, 2004).

Para uma breve análise deste subitem, em termos de literatura optamos por subsidiar-nos em três autores (DALE, 2001; ANTUNES, 2008; ROBERTSON, 2009), por enfatizarem, como esta última, que “Bolonha está globalizando-se” e os outros dois, por chamarem a atenção para os indicadores e iniciativas que apontam para a construção de “uma agenda globalmente estruturada” e para uma “nova ordem educacional mundial” na direção que Slaughter e Rhoades (2004) e Paraskeva et al. (2009) denominam de *academic capitalism*. Localizamos aqui pontos de aproximação entre a CAPES e o PB.

Pelas projeções o PB – ou também chamado de “Tratado” – estaria implementado em 2010. Todos os países e universidades deveriam convergir na organização de um *Framework* (ADELMAN, 2008) no qual predominantemente estava previsto que a graduação passaria a ser de três anos, seguida

de dois de mestrado (profissionalizante) e três para o doutorado, buscando, assim, criar as condições para a mobilidade dos estudantes juntamente com a dos professores, a empregabilidade dos egressos e o reforço à competitividade internacional² (AMARAL, 2005).

Para analisarmos como essas mudanças foram processadas, utilizamos a literatura (ALEGRE; MORENO, 2009; DIAS SOBRINHO, 2009; entre outros) que trata de questionamentos sobre a qualidade do conhecimento produzido e as consequências da intensificação do trabalho, a partir das mudanças provocadas por esses processos e da inserção das TIC, com base nos estudos sobre “Educação Comparada” (ZEMELMAN, 2003; NÓVOA, 2009). De outro lado, buscamos, por meio da “Análise de Conteúdo” (BARDIN, 1977; QUEIROZ, 2004), manifestações de 90 entrevistados, pesquisadores e/ou coordenadores de Programas de Pós-Graduação brasileiros e europeus, enfatizando a (re)organização do trabalho docente na pós-graduação, tanto de pesquisa quanto de orientação, no que se refere à incorporação de tecnologias digitais, a partir das mudanças induzidas pela CAPES e pelo PB.

No período compreendido entre 2000 a 2010, podemos constatar a presença de termos como: “internacionalização”, “cosmopolitismo”, “globalização”, que reforçam e consolidam os objetivos presentes nestas políticas que emanam de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2001) e fazem parte da “nova ordem educacional mundial” (ANTUNES, 2008).

Um aspecto importante sobre a internacionalização do ensino superior, que consideraremos a seguir, refere-se às potencialidades das tecnologias digitais neste processo. Há uma ênfase nas possibilidades de tratamento e difusão de informações, assim como sobre o potencial para a comunicação e a produção de conhecimento.

A discussão está organizada a partir de depoimentos de professores/pesquisadores que atuam em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) com nota igual ou superior a cinco, na avaliação da CAPES, no Brasil, e alguns que trabalham em Programas de universidades renomadas, na UE. Serão apresentados e discutidos nos itens a seguir dados que apontam para a criação de uma nova dinâmica de trabalho, na qual há o destaque para a extensão e a intensificação da jornada de trabalho, numa espécie de acoplamento da mais valia absoluta com a relativa.

OS SENTIDOS DAS TIC NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO: DECORRÊNCIAS À PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E CONSEQUÊNCIAS DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO

A leitura das entrevistas realizadas com investigadores brasileiros e europeus evidenciou a frequente presença da categoria tempo e o uso das tecnologias digitais como estratégia de trabalho e, por isso, tornou-se necessário aprofundar a relação entre o tempo e as TIC no processo de orientação na PG. Veja-se, a título de exemplo, como um dos entrevistados se refere à mudança que percebe no tempo com relação ao trabalho realizado há alguns anos e nos dias atuais:

Eu acho que o mais importante era a qualidade do trabalho. A temporalidade com que ele era executado não tinha muita importância. E hoje eu acho que tem uma inversão absoluta. A gente é prisioneira de uma temporalidade, prisioneira de uma produtividade, prisioneira de um fluxo, e aquilo que é o próprio exercício da construção teórica, da construção do pensamento, que tem totalmente outro tempo, porque é o tempo da criação, hoje em dia isso não existe.

Além de referirem-se ao tempo, a maioria dos pesquisadores brasileiros e europeus ressaltam as facilidades que o uso das tecnologias digitais provoca em relação a uma maior comunicação entre orientador e orientando. Apontam a economia de tempo e meios que permitem alcançar as metas que antes pareciam impossíveis. Uma entrevistada de uma universidade da UE assim manifesta-se: “[...] De uma forma egoísta para mim é mais um lado positivo dos computadores, do virtual, por quê? Porque eu não tenho tempo real para reunir com os meus trinta orientandos, percebes? Não tenho”.

Para os entrevistados os depoimentos oscilam 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. Pesquisadores brasileiros e europeus, no geral, enfatizam as facilidades que o uso intensivo das TIC proporcionam em relação a uma maior comunicação entre

orientador-orientando. Uma pesquisadora brasileira reforça as possibilidades para o trabalho na pós-graduação com o desenvolvimento das TIC:

Temos hoje uma ferramenta extraordinária vinda das novas tecnologias e que precisa entrar como estratégia metodológica de trabalho, para fazer avançar nossa performance seja como orientando, como orientador ou como alguém que está obrigatoriamente no processo de aprendizagem contínua, situado em um mundo que se moderniza, que se sofisticada demais e onde precisamos racionalizar esforços, racionalizar o tempo, sem perder a qualidade.

Alguns pesquisadores brasileiros relatam experiências de realizar uma “orientação virtual”. Um deles justifica: “[...] foi quase toda ela feita pela internet em uma época que só existia internet discada e mandávamos arquivos que levavam tempo para baixar”. O pesquisador explicita como foi o processo: “[...] nós tivemos poucos encontros presenciais, mas era uma pessoa com muita capacidade de estudo. Esta orientanda de mestrado de então, hoje é doutora”. Convergindo com relação a esse aspecto, uma pesquisadora brasileira aponta a orientação virtual como uma prática positiva “[...] porque permite fazer uma orientação muito mais próxima, muito mais regular, muito mais frequente”.

Por outro lado, grande parte dos entrevistados afirma que o trabalho presencial vai sendo substituído pelo trabalho virtual, sendo que este último, por vezes, exige muitas horas que nem sempre fazem parte do contrato de trabalho. Um dos entrevistados afirma: “[...] eu acho que é muito difícil imaginar uma orientação totalmente virtual, eu acho que esse não é o caminho totalmente bom, ele tem dimensões que digamos, por via eletrônica, tu não consegues captar”. Por outro lado, a título de exemplo, um entrevistado espanhol assim comenta seu trabalho de orientação, depois de informar que está orientando umas 15 teses online: “Quer dizer que as quatro da tarde chega um e-mail com um arquivo e as oito me vem outro e-mail dizendo: ‘Você leu?’ ‘Mas você, contudo, não me respondeu!’ E no terceiro dia acabo por responder-lhe”.

Os depoimentos dos entrevistados reforçam que há muitas sessões de

orientação sendo realizadas em sua maior parte *online*, porém, ainda existem muitos professores que não aderiram ou incorporaram esse novo modelo de orientação, apresentando motivos diversos. Um entrevistado afirma que “[...] talvez eu seja antiquado, porque eu sempre pedi aos estudantes para apresentarem cópias impressas. Eu não leio online e eu não posso fazer esse tipo de leitura cuidadosa a partir de um ecrã de computador e fazer comentários”. A não incorporação da orientação virtual está relacionada ao que os pesquisadores consideram uma perda do contato direto, face a face, que para a maioria dos investigadores, sejam brasileiros ou europeus, é essencial no processo de orientação onde “[...] tem que vir, sentar, consolidar coisas. Há aspectos que precisam ser falados, tratados face a face”.

Entre os entrevistados europeus e brasileiros constatamos uma preocupação geral em relação ao crescente número de *e-mails* que têm que responder e as demandas que suscitam: “[...] conto diariamente com 100 *e-mails*, dos quais 20 são *spam* e 20 não-urgentes, mas tenho que responder a 40 deles em uma semana, destes, 20 são urgentíssimos e 20 podem esperar até três dias, mas levam arquivos incorporados, muito volumosos”. E, juntamente com essa informação, enfatizam as estratégias – denominadas de “microrresistências” – que estão desenvolvendo para lidar com esta invasão: “(micro)resistências que eu utilizo, ainda de maneira não de todo refletida, porém de modo estratégico: alguns *e-mails*, simplesmente os deixo ‘morrer’. Alguns outros, particularmente, quando faço viagens ao exterior, não os leio”.

A partir das manifestações dos entrevistados e analisando como eles se referem à incorporação ou não das TIC no processo de orientação e as mediações que estabelecem com o tempo e essas tecnologias, consideramos importante analisar como esses envolvidos com a pós-graduação se relacionam com o tempo, tendo como base algumas manifestações presentes na literatura.

A temporalidade na/da Pós-Graduação em questão

De acordo com Araújo (2007),

O doutorado é uma fase muito exigente. Envolve-se trabalho criativo e original e implica horas de entrega à pesquisa e criação científicas. Não obedece, por isso, à estandarização. Por mais que as tarefas estejam

planeadas com antecedência, é impossível prever a sua duração. [...] Tudo isso acontece não só porque se trata de um trabalho com grau elevado de certeza, mas também devido à acumulação de papéis dos próprios doutorandos dadas as exigências profissionais, pessoais e familiares (p. 177).

A acumulação de exigências dessa fase faz com que – no caso aqui, os doutorandos –utilizem algumas estratégias para que o processo possa ser concluído com êxito, principalmente quando o tempo lhes parece escasso. Porém, conforme a literatura, tanto pós-graduandos quanto os investigadores brasileiros e europeus entrevistados afirmam que constroem estratégias que eles mesmos denominam de “estratégias de sobrevivência”, utilizando-as para cumprir prazos e adequar-se às exigências.

Além de conseguir adequar o tempo às exigências dessa fase, é necessário também adequá-lo aos outros tempos, pois é preciso separar o de dedicação à tese e orientação desses outros tempos, sejam eles relacionados ao trabalho profissional ou à vida pessoal. Ainda sobre o tempo, particularmente sobre o processo civilizador, Norbert Elias (1998) é enfático ao afirmar que:

[...] o tempo exerce de fora para dentro, sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários, uma coerção que presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma autodisciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar (p. 22).

Mas, se parece impossível escapar da pressão temporal exercida em relação ao trabalho e sobre a vida das pessoas, na medida que estas acabam se “habitando” ou “naturalizando” algo que é histórico e socialmente construído, seria tempo de buscar estratégias de retomar o controle perdido sobre o tempo ou de lidar com ele de outra forma que não seja esta que é (im)posta. Para Thompson (1991), isto traz implicações uma vez que

[...] se a noção do tempo útil se tornar menos compulsiva, os homens terão de voltar a aprender algo da arte de viver que perderam na Revolução Industrial: o modo de preencher os interstícios dos seus dias com relações pessoais e sociais mais ricas, mais repousantes; o modo de quebrar uma vez mais as barreiras entre o trabalho e a vida pessoal (p. 82).

De forma mais insinuante do que homogênea, a partir das entrevistas realizadas com investigadores brasileiros e europeus, percebeu-se uma nova maneira de relação com o tempo, na busca de fazer frente a pressões a que estão submetidos no processo do seu trabalho, para dar conta das exigências em termos de produtividade. Percebe-se, contudo, que as saídas são ainda muito individuais, quando não quixotescas, uma vez que processos coletivos, mas promissores, ou foram interrompidos ou estão em refluxo.

É preocupante observar que, além dos investigadores, dos orientadores, os próprios neodoutores ou doutorandos, de uma forma que se pode denominar de compulsória, estão “aderindo” ou estão sendo levados a esse processo de pressão sem precedentes. Sguissardi e Silva Júnior (2009) alertam:

Observem-se os jovens que se doutoram depois da vigência do atual Modelo Capes de Avaliação, implantado a partir de 1997. Hoje parecem muito mais adaptados ao produtivismo acadêmico, à competitividade, além de estarem sendo induzidos pela suposta elite de “intelectuais gestores”. Parecem continuar sua formação de pós-graduandos, isto é, o “aluno de pós-graduação, ele também é um agoniado” (p. 55).

Enfim, estamos todos diante de um processo que deixa muito a desejar em termos de trabalho e de vida digna, em função de um produtivismo frente ao qual resta pouca margem de barganha ou manobra. Parece que a máxima é “assumir ou assumir” essas estratégias produtivistas que estão tornando-se hegemônicas. E como um reforço para o domínio desta forma de envolver-se com a pós-graduação, há uma plethora de *hard e softwares*, como ferramentas tecnológicas disponíveis, que contribuem para aumentar a capacidade física e mental, mas que, de outra parte, traz consequências preocupantes. Por exemplo, ao referir-se às TIC, Powers (2012) alerta: “Quanto mais elas se multiplicam, mais nos sobrecarregam. Pouco a pouco nossa jornada de trabalho parece cada vez mais insuficiente. Quando carregamos um aparelho portátil, o mundo digital (e as pessoas) vai junto” (p. 16). Contudo, afirma serem as próprias pessoas que escolhem carregar um aparelho portátil e, quando há uma conexão, mudam a vida cotidiana, tornando-a mais tumultuada. Portanto, mesmo com os aspectos facilitadores que as tecnologias podem

proporcionar, como por exemplo, acesso a banco de dados, novas estratégias de orientação etc., convergimos com Powers (2012) quando o autor afirma que “[...] estamos perdendo algo de grande valor, uma maneira de pensar e de se mover pelo tempo que pode ser resumida em uma única palavra: profundidade. Profundidade de ideias e de sentimentos, profundidade nas relações, no trabalho e em tudo que fazemos” (p. 17). E esta perda torna-se mais dramática quando se tem presente que o seu motor é a intensificação do processo de trabalho, com consequências para este e para a vida como um todo.

UM PONTO DE CHEGADA QUE TAMBÉM PODE SER UM PONTO DE PARTIDA...

A análise de dados recolhidos junto aos entrevistados possibilita-nos fazer constatações acerca do sentido das tecnologias digitais para o trabalho docente, particularmente dos envolvidos com a pós-graduação e a incorporação ou não das TIC no processo de orientação. A maioria dos entrevistados destaca aspectos positivos nas novas políticas de PG e sua relação com as tecnologias digitais como por exemplo: facilidade de acesso a bancos de dados; ampliação da quantidade e da qualidade na socialização das pesquisas; multiplicação dos trabalhos em rede com instituições nacionais e internacionais; entre outros aspectos. Por outro lado, os entrevistados convergem nas críticas acerca das transformações na organização do trabalho acadêmico serem muito abrangentes e implementadas em pouco tempo, trazendo repercussões profundas na forma e organização do trabalho e da vida pessoal e social.

Verificamos que o cotidiano de trabalho dos entrevistados, permeado pelas demandas e exigências oriundas das políticas implementadas pelo Modelo CAPES de Avaliação e fomento e pelo Processo de Bolonha, não propicia/disponibiliza espaços e condições específicos para a incorporação dos artefatos tecnológicos disponíveis, uma vez que na universidade não se conta com o que há de mais avançado em termos de inovações tecnológicas. Embora os entrevistados reconheçam pontos positivos a partir da incorporação das TIC, não deixam de ver nelas também aspectos indutores de pressões e exigências sobre seu trabalho e vida privada, com tipos e graus de “tentadoras

intensificações”, como tão radicalmente apontam (TREIN; RODRIGUES, 2011; entre outros).

Dentre as mediações tecnológicas presentes no trabalho dos envolvidos com a PG, convergentemente é apontado o correio eletrônico como sendo aquele meio de comunicação virtual que congrega e corporifica as principais pressões e exigências, visto que é por ele que chegam as solicitações que definem os espaços e tempos de trabalho e não-trabalho dos pesquisadores.

Constatamos – e os entrevistados reforçam isso – que as mudanças implementadas no processo de orientação trouxeram a agregação de um maior número de tarefas ao trabalho do professor/pesquisador. Além disso, suas falas apontam que o acréscimo de tarefas acadêmicas tem gerado a intensificação do trabalho dos pesquisadores e a sensação de um estado de impossibilidade de atender as demandas no tempo de que dispõem, gerando consequências, como as denunciadas por Sguissardi e Silva Jr (2009).

Por fim, podemos afirmar que será necessário um certo tempo para que as TIC sejam incorporadas no trabalho docente na PG, particularmente no processo de orientação. Uma análise que adere ao movimento da história, sem deixar de apreender-lhe as contradições (NEVES, 1971) poderia contribuir para que as TIC fossem compreendidas como criações humanas que deveriam ser disponibilizadas a todos e colocadas a serviço da melhoria das condições de produção e da veiculação do conhecimento, bem como do desiderato de poupar esforços e tempo de trabalho a fim de que a perspectiva da omnilateralidade possa ser recolocada como *telos* a ser materializado.

NOTAS

- 1 Interessante é que até o início dos anos 2000, poucas eram as obras que tratavam da temática da orientação, seja como tema de discussão ou de pesquisa. Pode-se citar Castro (1978) e Haguette (1994). Porém estes são textos de depoimentos ou de análise-opinião. Mais recentemente, contudo, diversos artigos e livros tratam diretamente da relação orientador-orientando e mediações. A título de exemplo, veja-se: a coletânea organizada por Bianchetti e Machado (2006) e Schnetzler e Oliveira (2010) e o livro de Mazzilli (2009). Um dos textos que fala explicitamente da questão da orientação e da nova base tecnológica ou TIC é o de Chassot (2006): “Orientação virtual. Uma nova realidade”.
- 2 Reuniões de avaliação por parte da Comissão Européia, apontam que as metas não foram alcançadas e, por essa razão, foram reavaliadas e projetadas para 2020.

REFERÊNCIAS

ADELMAN, C. **The Bologna Club**: what U.S. Higher Education can learn from a decade of European reconstruction. Institute for Higher Education Policy, May. 2008.

ALEGRE, L.; MORENO, V. (Coords.). **Bolonia no existe**. La destrucción de la universidad europea. Hondarribia: Editorial Hiru, 2009.

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

AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. Epidemiology and the Bologna saga. **Kluwer Academic Publishers**, n. 48, p. 79-100, 2004.

AMARAL, A. Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, J. (Org.). **O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses**. Porto: Profedições, 2005.

ANTUNES, F. **A nova ordem educacional**. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.

ANTUNES, R.; BRAGA, R. **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARAÚJO, E. O doutoramento, a estrutura da investigação e a gestão do tempo. In: ARAÚJO, E.; BENTO, S. **Como fazer um doutoramento?** Desafios às universidades, práticas pessoais e organização dos tempos. Porto: Edições Edicopy, 2007. p. 177-200.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, R. G. A educação a distância no discurso da “democratização”.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 6, p. 43-55, 2011.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**. Tecnologia digital, novas qualificações e desafios à educação. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

BINDÉ, J. (coord.). **Rumo às sociedades do conhecimento**. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1987.

CASTILLO, J. J. O trabalho do conhecimento na sociedade da informação: a análise dos programadores de software. In: ANTUNES, R.; BRAGA, R. (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009.

CASTRO, C. M. Memória de um orientador de teses. In: NUNES, E. De O. (Org.). **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, p. 307-326.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHASSOT, A. I. Orientação virtual: uma nova realidade. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente

estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). **Universidade contemporânea**. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GARCÍA MANJÓN, J. V. (Coord.). **Hacia el espacio europeo de educación superior**. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña: Netbiblo, 2009.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976, p. 375-413.

HAGUETTE, T.M.F. Universidade: nos bastidores da produção do conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, INEP-MEC, v. 75, n. 179/180/181, p. 157-169, jan./dez. 1994.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

KEELING, R. The Bologna Processo and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. **European Journal of Education**. V. 41, n. 2, p. 203 – 223, 2006.

KUENZER, A.Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.

MARX, K. **Consequências sociais do avanço tecnológico**. São Paulo: Edições Populares, 1980. Obras completas, V. 1.

MARX, K. **Elementos fundamentais para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857-1858**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1989.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

MAZZUCHELLI, F. **A contradição em processo**. O capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MAZZILLI, S. **Orientação de dissertações e teses: em que consiste?** Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

NEVES, L.M.W. Educação e desenvolvimento: retoma-se uma velha discussão? **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 105, p. 25-50, 1991.

NEVES, L.M.W. (Org). **Direita para o social e esquerda para o capital**. Intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, D. B.; MARTÍNEZ, S. A. (Orgs.) **Educação comparada**. Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

PARASKEVA, J.M. (Org). **Capitalismo Acadêmico**. Mangualde, PT: Edições Pedago, 2009.

POWERS, W. **O Blackberry de Hamlet: filosofia prática para viver bem na era digital**. Trad. Daniel Abrão. São Paulo: Alaúde Editorial, 2012.

PRENSKY, M. **Digital natives, digital immigrants**. MCB University Press. V. 9, n. 05, 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em 19 fev. 2013.

QUEIROZ, A.A. **Análise de conteúdo**. Cf. *www.anaqueiros.com*. Acesso em 03 mai. 2013.

ROBERTSON, S. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Rev. Bras. de Edu.** Rio de Janeiro, Campinas: ANPED e Autores Associados, v.14, n. 42, p. 407-422, set./dez. 2009.

SCHNETZLER, R.P.; OLIVEIRA, C. de (Orgs.). **Orientadores em foco**. O processo de orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. N. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo: Cortez e Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. **O trabalho intensificado nas federais**. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic Capitalism and the New Economy**: Markets, State and Higher Education. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

TAYLOR, F.W. **Princípios de administração científica**. 7. ed., São Paulo: Atlas, 1970.

THOMPSON, E.P. O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Trabalho, educação e prática social**: por uma teoria da formação humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 44-93.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2011, vol.16, n.48 [cited 2013-04-04], pp. 769-792.

ZEMELMAN, H. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas. **Educação & Sociedade**. Campinas, CEDES, v. 24, n. 82, p. 311-20, abril de 2003.

ZILBERMANN, R. Orientação: a aventura compartilhada. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A.M. N. **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2 ed. São Paulo: Cortez e Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.