



Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)

ISSN: 1414-4077

ISSN: 1982-5765

Publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO).

Viana, Marcizo Veimar Cordeiro; Matos, Tereza Gláucia Rocha; Galindo, Melissa Cordeiro Torres; Silva, Roberta da; Vale, Sílvia Fernandes do
O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei N° 9394/1996

Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), vol. 24, núm. 1, Março-Maio, 2019, pp. 127-147

Publicação da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO).

DOI: 10.1590/S1414-40772019000100008

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219159691008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

UAEM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei Nº 9394/1996

The professor work in postgraduate
in Brazil after the Law Nº 9394/1996

Marcizo Veimar Cordeiro Viana Filho¹

¹Universidade de Fortaleza | Programa de Pós – Graduação em Psicologia
Fortaleza | CE | Brasil. Contato: marcizoveimar@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0001-5971-7952>

Tereza Gláucia Rocha Matos²

²Universidade de Fortaleza | Programa de Pós – Graduação em Psicologia
Fortaleza | CE | Brasil. Contato: terezamatos@unifor.br
<http://orcid.org/0000-0003-0557-5340>

Melissa Cordeiro Torres Galindo³

³Universidade de Fortaleza | Programa de Pós – Graduação em Psicologia
Fortaleza | CE | Brasil. Contato: melissa.galindo@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0002-7148-8459>

Roberta da Silva⁴

⁴Universidade de Fortaleza | Programa de Pós – Graduação em Psicologia
Fortaleza | CE | Brasil. Contato: robertaacopiara@yahoo.com.br
<http://orcid.org/0000-0001-5620-975X>

Sílvia Fernandes do Vale⁵

⁵Universidade de Fortaleza | Programa de Pós – Graduação em Psicologia
Fortaleza | CE | Brasil. Contato: sfvale@hotmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-7276-8762>

Resumo: A década de 1990 no Brasil foi um momento de grandes transformações no Estado brasileiro, as quais perpassaram desde a discussão do papel do Estado à sua forma de gestão. Nesse contexto, as mudanças impactaram sobre a estrutura educacional brasileira, destacando-se a pós-graduação stricto sensu. A partir da reforma do Estado, e em sintonia com as mudanças oriundas após a implantação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, a pós-graduação assumiu contornos que definiram o contexto de trabalho de atuação dos docentes. Dessa forma, o estudo objetiva analisar as mudanças na pós-graduação no Brasil, a partir da implantação da Lei nº 9394/1996 e sua relação com a normatização do trabalho docente. Foram analisadas fontes documentais produzidas pelo Ministério da Educação - MEC e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES, a partir da década de 1990, que tinham como matéria a pós-graduação stricto sensu e o trabalho do professor nesse nível. As fontes documentais foram agrupadas em um corpus e submetido à análise no programa de análise textual IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), e posteriormente, o corpus foi submetido a uma análise documental histórica. Os resultados demonstraram duas grandes categorias de análise, a educação superior suas finalidades e objetivos e a pós-graduação e normatização do trabalho docente. Na discussão dos resultados, foi observado o percurso de formação da pós-graduação nas últimas duas décadas, segundo um contexto de trabalho historicamente situado e o processo de normatização do trabalho do professor, através de um conjunto de competências e atributos que passaram a lhes ser inerentes. Os docentes passaram a ser enquadrados em três categorias, permanente, visitante e colaborador, diante

das quais, erigiram-se as normatizações para o trabalho do professor que podem se constituir em fontes de sofrimento frente à organização do trabalho.

Palavras-chave: Pós-graduação. Docente. Trabalho. Normatização.

Abstract: The 1990s in Brazil were a time of great transformation in the Brazilian State, which ranged from the discussion of the role of the State to its management. In this context, changes impacted on the Brazilian educational structure, standing out the *stricto sensu* postgraduate. After the reform of the State, and combined with changes after implementation of the current Law on the Guidelines and Bases of Education, Law 9394/1996, the postgraduate course has taken on boundaries that defined the professor work context. Thus, the study aims at analyzing the changes in postgraduate in Brazil, since the Law 9394/1996 and its relationship with the teaching work standardization. Documentary sources produced by the Ministry of Education (MEC) and the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) were analyzed starting in the 1990s, which had as their subject the *stricto sensu* postgraduate and the professor work at that level. The documentary sources were grouped in a corpus and submitted to the analysis in the text analysis program IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), and later, the corpus was submitted to a historical documentary analysis. The results demonstrated two broad categories of analysis, higher education, its purposes and objectives and the postgraduate and professor work standardization. When discussing the results, we observed the development of postgraduate in the last two decades, according to a context of work historically located and the process of standardization of professor work, through a set of skills and attributes that came to be inherent. Professors came to be classified in three categories: permanent, visitor and collaborator; and standards for professor work that can be sources of suffering before the work organization were defined.

Key words: Postgraduate. Professor. Work. Standardization.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772019000100008>

Recebido em: 24 de março de 2018

Aprovado em: 14 de novembro 2018

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais e que o trabalho original seja corretamente citado. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

1 Introdução

No contexto do século XXI, pesquisas sobre a organização e condições de trabalho do professor vêm ganhando grande relevância (ALVES-MAZZOTI, 2007; MANCEBO, 2013; BARROS; PASSOS; EIRADO, 2014; DUARTE; MENDES, 2015). A atenção para um contexto específico de trabalho, a pós-graduação *stricto sensu*, é relativamente novo quando comparado com outros níveis educacionais no Brasil (CIRANI; CAMPANARIO; SILVA, 2015). Para o entendimento da pós-graduação no contexto do trabalho docente, faz-se necessário problematizar as mudanças no Brasil na década de 90, caracterizadas a partir da reforma do aparelho estatal brasileiro e pelo processo de redemocratização, que impactaram sobre os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica, transformando-os em atividades não exclusivas do estado (BRESSER-PEREIRA, 1996; PAULA, 2005; SANDER, 2005). Nessa direção, foi estabelecida como problematização deste estudo: quais as mudanças

na pós-graduação *stricto sensu* quanto ao trabalho dos professores após a normatização dessa atividade?

A partir da década de 1990, marca-se no Brasil o processo de redemocratização e no mundo a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. O documento final da conferência foi assinado por 155 países, entre os quais, aqueles que ficaram conhecidos como o G-9, grupo de nove países com maiores taxas de analfabetismo no mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (GUIRRALDELI JUNIOR, 2008). A participação do Brasil nesse evento, influenciou a implantação e implementação da Lei nº 9394/1996. Ressalta-se que, apesar da preocupação inicial responder à demanda nacional do analfabetismo e de crianças fora da escola, ao tentar honrar os compromissos assumidos na Tailândia, a Lei nº9394/1996 organizou toda a educação nacional brasileira.

A Lei nº 9394/1996 discorre sobre a Educação Superior. A pós-graduação seguiu a mesma linha de definição das legislações anteriores, compreendeu-se como: 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 (Art. 44). Nota-se que, manteve-se a mesma definição de *stricto sensu* e *lato sensu* previstos no Parecer CFE n. 977/65, agora, legitimados pela nova LDB.

A organização acadêmica da universidade se mantém e amplia sua finalidade. De acordo com a legislação as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano (Art. 52), caracterizando-se pela: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional (Art. 52). A graduação ficou com a missão precípua de formar os quadros profissionais e a pós-graduação *stricto sensu* com o compromisso e responsabilidade social na formação de mestres e doutores, na difusão do conhecimento e na proposição de tecnologias e inovações advindas das pesquisas (OLIVEIRA; FERREIRA, 2011). No que tange a titulação dos docentes (Art. 52), as universidades deveriam ser compostas de um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado. Isso gerou uma grande demanda para a pós-graduação *stricto sensu*, haja vista que o Brasil possuía um déficit histórico quanto a esse nível; e por fim, um terço do corpo docente em regime de tempo integral (Art. 52).

Portanto, a pós-graduação institucionaliza-se como um subsistema no contexto do sistema universitário, sendo que esse nível da educação superior prosseguiu no século XXI às

vezes em sintonia com as mudanças na graduação, em outras, trilhando caminhos e propostas diferenciadas e até contraditórias. Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013) analisam o processo de organização da pós-graduação a partir de instituições e ações que induziram a sua reconfiguração: o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada em busca da produtividade do capital; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que regula o sistema de pós-graduação e cada programa que o compõe; e a gestão do fundo público voltado para a produção de valores que, em última instância, conduz a reforma universitária no cotidiano, tendo o professor como o seu principal ator (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013). Quando comparada com a organização universitária do final da década de 90 do século XX, observa-se então que a universidade está profundamente mudada em sua estrutura, organização e gestão político-institucional. Novas formas de gestão são implementadas no ensino superior, alinhadas com uma proposta de avaliação que se realiza por resultados e pela relevância atribuída à pesquisa (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Cirani, Campanario e Silva (2015) ao analisarem a evolução da pós-graduação no Brasil, entre 1998 e 2011, destacam que o ensino, *stricto sensu*, tem sido ampliado de forma significativa. Duas marcantes características merecem destaque segundo os autores: a desigualdade na distribuição regional dos programas, com a forte concentração nas regiões mais ricas do país e o grande crescimento de cursos criados pelo setor privado. Ainda de acordo com Cirani, Campanario e Silva (2015), alguns aspectos caracterizam a evolução do ensino da pós-graduação no Brasil entre 1998 e 2011, destacando-se: sua expansão ocorreu não só devido à oferta de cursos de pós-graduação derivados de estímulos governamentais, mas também pelo aumento da demanda social por maior nível de escolarização; a educação, após a Reforma do Estado, é vista pelo setor privado como um negócio altamente lucrativo, mas ainda tendo de concorrer com o esforço sistemático de ampliação da oferta pela esfera pública; existência no ambiente público e privado do estigma de que cursos de mestrados profissionais seriam mais acessíveis, menos onerosos para as IES que os promovem, assim como a hipótese da visão do corpo discente que julgaria a oferta mais próxima da realidade de trabalho; presença de incentivos por meio da Capes e CNPq associados a políticas públicas e estratégias de ampliação do setor privado.

A partir dos marcos regulatórios, as Portarias nº 051/2/2004 e nº 068/2004¹, representam a faceta legal e legitimadora da pós-graduação no atual cenário nacional. A primeira trouxe a pós-graduação para o contexto da avaliação e regulação do ensino superior e a segunda regulamentou e definiu as categorias de docentes para atuarem nesse nível e seus pré-requisitos de enquadramento. A partir de 2010, encontra-se a implantação do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011–2020) com recomendações que refletem diretamente sobre a pós-graduação no Brasil e o trabalho do professor.

No que tange à orientação da expansão da pós-graduação, o PNPG (2011–2020) explicita de forma positiva o papel das agências fomentadoras de pesquisa e a importância da Capes. De acordo com o PNPG (2011–2020), as ações induzidas pela Capes têm-se mostrado eficientes no suporte à formação de recursos humanos via pós-graduação e devem ser continuadas (BRASIL, 2010). Para Silva Júnior, Ferreira e Kato (2013), a construção de conhecimentos se processa em larga escala e intensifica o trabalho do professor, além de impor a cultura do produtivismo acadêmico, que tem na pós-graduação seu polo irradiador da nova cultura institucional. Rego (2014) buscou definir o produtivismo acadêmico como a obrigação de publicar em periódicos como indicador praticamente exclusivo para a avaliação da produção científica e da qualidade do professor-pesquisador. De acordo com a autora, essa cultura está levando a um conjunto preocupante de desdobramentos: impactos sobre pesquisadores, universidades e revistas do Brasil; questionamentos sobre a qualidade das relações entre o produtivismo acadêmico e as formas de divulgação científica; e, por fim, efeitos colaterais sobre a vida dos pesquisadores, a qualidade do que é pesquisado, o que é publicado, bem como sobre os destinos dos periódicos científicos. Dessa forma, distorce a missão da pós-graduação e questiona-se sobre as relações éticas no fazer científico.

Diante do exposto, discute-se as repercussões sobre o trabalho do professor, ou seja, na organização do trabalho do professor em programas de pós-graduação, e posteriormente, seu processo de normatização torna-se fundamental. a organização do trabalho docente nesse nível passou por intensas modificações. Entende-se por organização do trabalho a divisão do trabalho e sua repartição entre os trabalhadores, isto é, a divisão de homens (MANCIBO, 2013). A organização do trabalho recorta assim, de uma só vez, o conteúdo da tarefa e as

¹ **Portaria nº 051, de 11 de junho de 2004:** Fixou normas e procedimentos para a avaliação anual de propostas de cursos de mestrado e doutorado e definiu a concepção do aplicativo a ser utilizado para o encaminhamento de tais propostas. **Portaria nº 068, de 03 de agosto de 2004** definiu, para efeitos da avaliação da pós-graduação realizada pela Capes, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino

relações humanas de trabalho (DEJOURS, 2010; 2015). Compreende-se que as novas formas e conteúdo do trabalho intensificam-se nas universidades a cada ano ou quadriênio mediante as avaliações, processo em que as relações de produção permeiam a organização do trabalho docente (SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013). Os docentes que estão inseridos na pós-graduação são estimulados a buscar publicações, financiamentos para pesquisas, consultoria, construindo na iniciação científica, na extensão e no ensino de graduação semelhante cultura (ROCHA; DEUSDARÁ, 2012; SILVA JÚNIOR; FERREIRA; KATO, 2013).

Salienta-se a relevância de pesquisar a organização do trabalho docente no contexto de trabalho da pós-graduação. Dentre as várias justificativas, podem-se elencar: a importância da pós-graduação no tocante ao seu compromisso e responsabilidade social na formação de mestres e doutores, na difusão do conhecimento e na proposição de tecnologias e inovações advindas das pesquisas (FREITAS; FACAS, 2013; OLIVEIRA; FERREIRA, 2011); o conhecimento não apenas do contexto de trabalho, mas das características da atividade de trabalho e suas consequências para os trabalhadores, os docentes; enfatizar a importância desse nível educacional na formação de pesquisadores e professores. Sua análise, implica em explicitar as formas de construção do conhecimento científico na contemporaneidade.

Os conceitos de organização do trabalho aqui discutidos encontram sua fundamentação na abordagem da psicodinâmica do trabalho, sendo um de seus principais representantes Christophe Dejours (LIMA, 1998). O grande enigma para a Psicodinâmica do Trabalho não é a doença mental e sim a normalidade, isto é, o que importa realmente é compreender as estratégias defensivas (individuais e/ou coletivas) adotadas pelos trabalhadores com a finalidade de evitar a doença e preservar, ainda que precariamente, seu equilíbrio psíquico (LIMA, 1998). Merlo e Mendes (2009) elucidam as várias perspectivas do uso da abordagem da Psicodinâmica do Trabalho no Brasil. Para as autoras, pode-se considerar que a teoria tem sido utilizada em duas perspectivas: como categoria teórico metodológica e como categoria teórica. Define-se como categoria teórico-metodológica o uso da teoria e do método baseados no que foi originalmente proposto por Dejours. O uso da categoria teórica está centrado em discussões teóricas e no uso dos conceitos para delinear pesquisas empíricas, interpretar dados e estabelecer diálogos com outras abordagens (MERLO; MENDES, 2009). É na segunda situação que se encontram a grande maioria dos estudos produzidos por pesquisadores da área da saúde mental e mesmo fora dela (MERLO; MENDES, 2009).

Giongo, Monteiro e Sobrosa (2015) fizeram uma revisão sistemática de literatura sobre a utilização da psicodinâmica no Brasil entre 2007 e 2013. Os autores constatarem que: existe uma grande variedade de categorias profissionais investigadas, mas os trabalhadores da saúde e os trabalhadores sociais apresentam-se como participantes da maioria dos estudos; e que, dentre os principais resultados dos estudos pode-se observar os seguintes eixos temáticos: fatores de prazer, fatores de sofrimento, estratégias defensivas, mobilização subjetiva, adoecimento mental e intervenção (GIONGO; MONTEIRO; SOBROSA, 2015).

A organização do trabalho do professor na pós-graduação é uma condição de trabalho relativamente nova quando comparada a outros níveis educacionais. A partir dessa constatação e do referencial teórico da psicodinâmica, infere-se a necessidade de uma análise mais apurada sobre como se construíram e se constroem essas relações, quais as consequências sobre esses trabalhadores e as formas de construção do conhecimento científico. Assim, a forma como o professor da pós-graduação entende o que é seu trabalho é um meio de acesso à organização do trabalho (DEJOURS, 2010; 2015). Para problematizar essa questão, dois aspectos merecem atenção. O primeiro consiste em caracterizar esses docentes como pertencentes a um coletivo de trabalho. Para Duarte e Mendes (2015), é impossível compreender o trabalho e o trabalhador isolados – “trabalhar é viver junto”. O coletivo de trabalho é definido como um coletivo que se constrói com base em um grupo de regras que não estão prescritas, mas que são acordadas pelos trabalhadores, conforme se relacionam entre si e com seu trabalho. Essas normas não prescritas têm uma dimensão ética e estética definida por aqueles que formam o coletivo (DUARTE; MENDES, 2015). O segundo aspecto é contextualizar o coletivo de trabalho com todas as consequências daí advindas, sendo uma delas reconhecer que existem aspectos sociais e culturais na sua formação. Reconhecer sua historicidade é considerar que aspectos sociais e culturais interferem na dinâmica da construção de regras, normas e estratégias de mobilização coletiva. A partir dos aspectos mencionados, é possível discutir as relações entre individual e social, sujeito e sociedade, consciência e cultura, interno e externo.

De acordo com Freitas e Facas (2013), a organização do trabalho é constituída pelos elementos prescritos (formal ou informalmente) que expressam as concepções e as práticas de gestão de pessoas e do trabalho presentes no lócus de produção e que balizam o seu funcionamento. Santos, Mourão e Naiff (2014) sustentam que as vivências das pessoas no ambiente de trabalho podem ser muito distintas dependendo de onde aconteçam. Entende-se que o trabalho pode apresentar-se como um mediador na organização do trabalho e intermediar relações socioprofissionais. Rocha e Deusdará (2012) apresentam peculiaridades

do trabalho do professor no contexto da pós-graduação. Destacam que esse professor é também pesquisador; compromete-se com a captação de recursos; é perito em uma temática específica no interior de uma área de conhecimento; emite pareceres, recebe bolsas, participa de conselho editorial de periódicos, atua em bancas de julgamento de trabalho final e também de seleção de pessoal para preenchimento de cargos; publica artigos, livros, resenhas, etc., faz conferências, palestras, organiza eventos na área, tudo isso além, é claro, do exercício regular da orientação de pesquisas e regência de turma. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2012, p. 32).

Dessa forma, as mudanças na pós-graduação nas últimas décadas devem ser analisadas relacionado ao contexto de trabalho docente, em especial, com a normatização dessa atividade de trabalho. Faz-se necessário discutir sobre como essas mudanças se legitimam através da normatização do contexto de trabalho e do próprio trabalho. Toda alteração no trabalho precisa ser legitimada e validada, seja pelo coletivo de trabalho, seja formalmente. A normatização do trabalho apresenta-se como uma faceta da organização do trabalho.

Elucida-se aqui, que a questão não é a norma pela norma, mas o que ela representa enquanto comportamento social, enquanto prescrição formal, sua relação com o contexto de trabalho e com a atividade de trabalho. A norma condensa e legitima uma racionalidade social muitas vezes não explícita. Logo, não é a norma pela norma que permeia esse estudo, mas esta como expressão de uma lógica cultural e social. É um artefato social imbuído de uma intencionalidade que não pode ser expressa apenas em seu aspecto da forma. Devendo ser compreendida para além da forma em seu conteúdo material e seus efeitos nas relações sociais, da sanção à punição. As práticas e os discursos jurídicos são, com efeito, produto do funcionamento de um campo cuja lógica específica está duplamente determinada: por um lado, pelas relações de forças específicas que lhe conferem a sua estrutura e que orientam as lutas de concorrência, ou mais precisamente, os conflitos de competência que nele tem lugar e, por outro lado, pela lógica interna das obras jurídicas que delimitam em cada momento o espaço dos possíveis e, deste modo, o universo das soluções propriamente jurídicas (BOURDIEU, 2010, p. 211). A normatização do contexto de trabalho e da atividade que nele se realiza implica em legitimação de competências e habilidades na área de atuação dos profissionais. Assim, a pesquisa tem por objetivo analisar as mudanças na pós-graduação no Brasil, a partir da implantação da Lei nº 9394/1996 e sua relação com a normatização do trabalho docente.

Metodologia

O estudo utilizou os procedimentos de pesquisa documental, cuja utilização de forma criteriosa é uma das contribuições metodológicas das ciências históricas e jurídicas. Bacellar (2010) afirma que documento algum é neutro e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o escreveu. Le Goff (2003) argumenta que o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Faz-se necessário entender as fontes documentais em seus contextos e perceber que algumas precisões (imprecisões) demonstram o interesse de quem as escreveu e/ou produziu. Gil (2012) destaca as vantagens da utilização de fontes documentais: possibilitam o conhecimento do passado, por terem sido elaborados no período que se pretende estudar; possibilitam a investigação dos processos de mudança social e cultural; tornam-se importantes para detectar mudanças na população, na estrutura social, nas atitudes e valores sociais que permitem a obtenção de dados com menor custo; requerem uma menor quantidade de recursos humanos, materiais e financeiros e; por fim, permitem a obtenção de dados sem o constrangimento dos sujeitos, pois, certos assuntos podem gerar desconforto para os participantes de uma pesquisa.

O material analisado para este estudo foi elaborado a partir de fontes documentais produzidas pelo Ministério da Educação - MEC (Lei n. 9.394/96; Resoluções CNE/CES n. 1/2001, n. 24/2002; Decretos n. 4.631/2003, n. 6.316/2007;) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Portarias n. 3/2010, n. 4/2011, n. 012/2002, n. 10/2003, n. 051/2004, n. 068/2004, n. 088/2006, n. 191/2011, n. 192/2011, n. 193/2011), no período posterior a Lei nº9394/1996 até o ano de 2016. Ambos os órgãos, MEC e a CAPES, têm competências deliberativas e executivas sobre a educação superior.

O material textual retirado dos documentos estudados foi agrupado em um *corpus* e submetido a duas etapas de análises de dados. Inicialmente, foi utilizado o Software IRaMuTeQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), que permite fazer análises estatísticas sobre corpus textuais. Foi realizada uma classificação hierárquica descendente (CHD), ou seja, uma análise lexical do material textual, oferecendo contextos (classes lexicais), caracterizados por um vocabulário específico e pelos segmentos de textos que compartilham este vocabulário (CAMARGO; JUSTO, 2013). Na segunda etapa, realizou-se a análise histórico-documental para aprofundar as discussões acerca das classes fornecidas pelo IRaMuTeQ. Bacellar (2010) afirma que ao realizar uma pesquisa documental, faz-se necessário conhecer a fundo, a história daquela peça documental

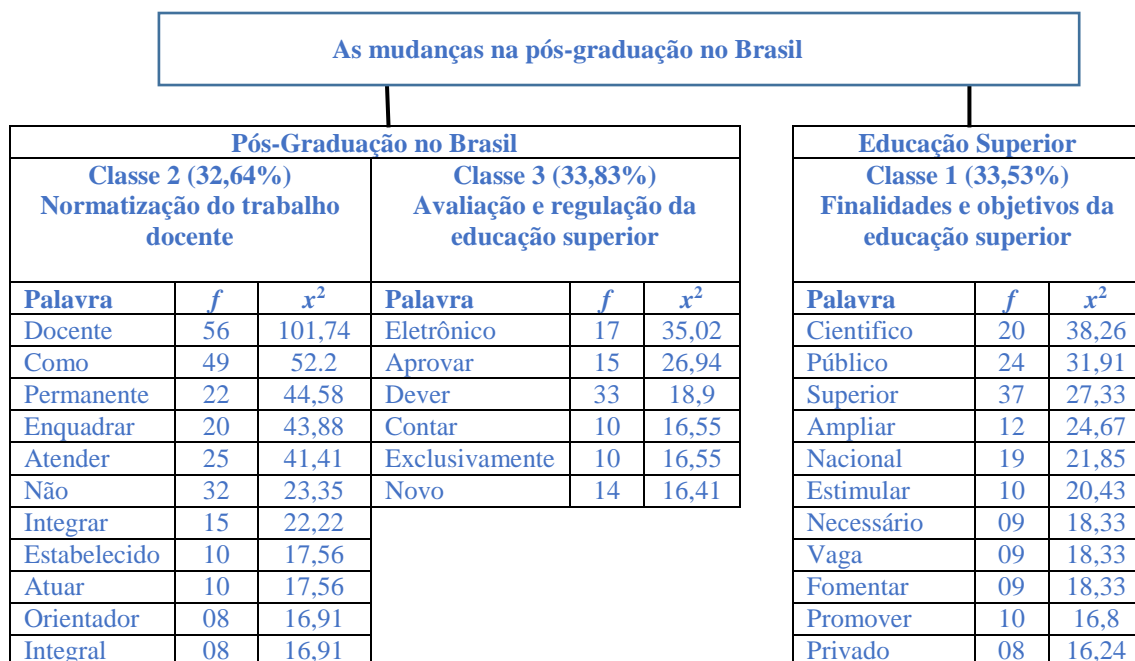
que se tem em mãos. Ressalta-se que o documento não é inócuo, é o resultado de uma montagem consciente, ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continua a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2003).

Resultados e discussão

O *corpus* geral foi constituído por dezoito fontes documentais, produzidos pelo MEC e pela CAPES no período de 1996 a 2016, alguns documentos em vigor. Nas análises de estatísticas textuais, o corpus se constituiu por dezoito textos separados em 465 segmentos de texto (ST), com aproveitamento de 337 STs (72,47%). Ressalta-se que a literatura recomenda uma retenção mínima de 70% dos segmentos de texto (CAMARGO; JUSTO, 2013). Ainda na descrição do corpus, emergiram 16.218 ocorrências (palavras, formas, vocábulos), sendo 2.350 palavras distintas e 1.012 com uma única ocorrência. Na análise da classificação hierárquica descendente (CHD), emergiram 5 classes. No entanto, observou-se que havia classes que se referiam às mesmas coisas e, após nova análise, chegou-se a 3 classes com 337 (72,47%) segmentos de texto aproveitados do total de 465. O conteúdo analisado foi categorizado em 3 classes, a saber: Classe 1, com 113 ST (33,53%), Classe – 2, com 110 ST (32,64%) e Classe 3, com 114 ST (33,83%).

As três classes encontram-se divididas em duas ramificações (A e B) do corpus total em análise. O subcorpus A, “Educação Superior”, é composto pela Classe – 1 (Finalidades e Objetivos da Educação Superior), na qual se encontram as atuais temáticas da educação superior no Brasil. O subcorpus B, “Pós-Graduação no Brasil”, subdivide-se em Classe – 2 (Normatizações do trabalho docente), na qual se percebem normatizações e características que constituem esse trabalho, e Classe – 3 (avaliação e regulação da educação superior), que contempla os processos regulatórios e de competências referente a pós-graduação. Tendo por objetivo uma melhor visualização das classes, elaborou-se um organograma com a lista de palavras (Figura – 1), por classes, a partir do teste qui-quadrado. Assim, são descritas cada uma das classes emergidas na Classificação Hierárquica Descendente.

Figura 1 – Dendograma da CHD com as partições em classes, percentagem (%), frequência (*f*) e grau de significância das formas analisáveis (x^2) do corpus dos documentos analisados.



A Pós-Graduação como um contexto de trabalho

Embora o subcorpus A, “Educação Superior”, composto pela Classe – 1 Finalidades e Objetivos da Educação Superior – tenha emergido como resultados da análise, o mesmo não se constitui objetivo do presente estudo, embora se compreenda que a legislação da educação superior serviu de fundamentação legal para as mudanças implementadas na pós-graduação *stricto sensu*, perspectiva que foi utilizada para a discussão.

Na Classe – 2, Normatizações do trabalho docente, percebe-se como o trabalho docente passou por mudanças nas últimas duas décadas. A normatização se expressa através da criação dos enquadramentos, dos novos vínculos contratuais, da criação dos regimes de trabalho e pela regulamentação da produção intelectual. Faz-se necessário discutir que essas mudanças ocorreram no cenário da reforma do aparelho estatal brasileiro e na criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004). Infere-se que essas duas variáveis, inexistentes em períodos anteriores, alteraram a organização do trabalho do professor que passou a ser mensurado por critérios de produtividade.

As análises, a partir do software IRAMUTEQ, indicam palavras que apontam para questões relevantes que contribuem para a discussão em torno do objetivo proposto, termos que sinalizam para a relevância do estudo, situados na contextualização histórica. Ao longo da discussão, constatou-se a centralidade no trabalho dos professores e a perspectiva de

atendimento às demandas de trabalho postas, de enquadramento a esse contexto de trabalho bem como de participação, integração e atuação nesse cenário da pós-graduação *stricto sensu*.

A Classe – 3, *avaliação e regulação da educação superior*, contempla os processos regulatórios e de competências referente à pós-graduação. Observa-se o papel estratégico que é atribuído à pós-graduação para o desenvolvimento do país, a caracterização de um contexto de trabalho com condições de trabalho e uma organização do trabalho específicas e, por fim, materializou a hiperfragmentação do conhecimento que se expressou nas delimitações por áreas do conhecimento por parte da Capes.

A implantação e implementação da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) teve grandes repercussões sobre a educação brasileira. Houve uma clarificação quanto à natureza e os objetivos da educação formal. O texto oficial definiu os diversos níveis e modalidades educacionais que passariam a constituir a estrutura educacional, destacando-se um capítulo específico para a Educação Superior, o que definiu as bases para as transformações na pós-graduação *stricto sensu*.

Nesse sentido, apresentam-se, inicialmente, as configurações que passaram a caracterizar esse nível educacional e a construção de um contexto de trabalho. Configurações estas que delimitaram o espaço da pós-graduação e, em especial, a normatização do trabalho do professor que atua nesse nível, determinando um conjunto de habilidades e competências para a atuação do docente nesse contexto. Destaca-se a participação da Capes nesse processo, importante agência de fomento à pesquisa fundada em 1951, com objetivo de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visavam ao desenvolvimento do país. Durante o Regime Militar (1964-1985) a Capes teve como pautas de sua agenda a reforma universitária e a regulamentação da pós-graduação através do Parecer 977, de 1965, ganhando novas atribuições e meios orçamentários para multiplicar suas ações e intervir na qualificação do corpo docente das universidades brasileiras.

Na década de 1970, foram instituídos os Centros Regionais de Pós-Graduação, passando a Capes a ser um órgão central superior, gozando de autonomia administrativa e financeira, devendo atuar em sintonia com a política nacional de pós-graduação na promoção de atividades de capacitação de pessoal de nível superior e na gestão da aplicação dos recursos financeiros, dentre outros. Na década de 1980, a Capes passou a ser reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior. A prerrogativa de coordenar a avaliação da pós-graduação fortaleceu o papel da

Capes. Durante o período da redemocratização, a Capes não passou por grandes mudanças. Pelo contrário, a continuidade administrativa tornou-se uma marca da instituição. No entanto, durante o governo Collor (1990-1992) a Capes foi extinta pela Medida Provisória nº 150, de 15 de março de 1990, o que resultou em intensa mobilização e posterior revogação da respectiva medida provisória.

Durante o governo FHC (1994-1998), a Capes se fortaleceu como instituição responsável pelo acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Na década de 1990, o sistema de pós-graduação ultrapassava a marca dos mil cursos de mestrado e dos 600 de doutorado, envolvendo mais de 60 mil alunos (<http://www.capes.gov.br/index.php>). No governo Lula (2006-2010), a Capes passou por nova reestruturação, haja vista que, além de coordenar o alto padrão do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, também passou a induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores para a educação básica.

Em relação à construção do atual contexto de trabalho na pós-graduação, a partir das legislações e fontes documentais, destacam-se as Portarias nº 12, de 28 de março de 2002, Portaria nº 10, de 16 de abril de 2003 e, especialmente, a portaria nº 051, de 11 de junho de 2004, que foi um marco divisor do atual contexto de trabalho, pois lançaram as primeiras recomendações para a pós-graduação e o trabalho docente após a implantação da Lei nº 9394/1996. A portaria nº 51, de 11 de junho de 2004 ratificou e sistematizou as normatizações previstas nas legislações anteriores, lançando as bases do sistema de avaliação e do contexto de trabalho na pós-graduação, a saber: a divisão entre requisitos gerais e critérios/parâmetros específicos de cada área ou campo do conhecimento para fins de recomendação do curso de pós-graduação *stricto sensu* (artigo 2º, §1º e §2º) pela Capes; no que tange aos elementos gerais, observa-se, comprometimento institucional, clareza e consistência da proposta, competência técnico-científica para a promoção do curso, núcleo de docentes que garantam a regularidade e qualidade das atividades e infraestrutura de ensino e pesquisa adequada para a realização das atividades (Artigo 2º, itens “a,b,c,d” e “e”); concerning a avaliação, mantém-se a atribuição de um conceito numérico de “1” a “7”, sendo que, a Capes recomendará ao Conselho Nacional de Educação o reconhecimento do curso que obtiver nota igual ou superior a “3” (Artigo 7º, §4º). Observa-se, nessa perspectiva, a implementação da lógica gerencialista da administração pública que busca metrificar os resultados para deliberar através desses.

A publicação da portaria nº 088/2006 fixou novas normas e procedimentos para a apresentação e avaliação das propostas de cursos de mestrado e doutorado. Os parâmetros de avaliação dos cursos deveriam atender a regras gerais, definidas pelo Conselho Técnico-

Científico (CTC) da Capes e a critérios e parâmetros específicos por área ou campo do conhecimento. Em relação aos requisitos/regras gerais: comprometimento institucional, logo, os cursos e programas precisavam estar vinculados às instituições de ensino e/ou pesquisa; clareza e consistência nas propostas de curso; competência técnico-científica para promoção do curso, devendo a criação do curso ser precedida da formação e maturação de grupos de pesquisa com produção intelectual relevante, o que revela o comprometimento com a pesquisa; e por fim, quadro de docentes permanentes qualificado para garantir a regularidade e qualidade das atividades de ensino, pesquisa e orientação do curso (Portaria nº 088/2006, artigo 2º). Nota-se a institucionalização da pesquisa e da figura do professor permanente que passará por diversas alterações.

Os critérios e parâmetros específicos de cada área ou campo do conhecimento, após definidas pelas comissões de área, precisariam passar pela aprovação do CTC, o que permite fazer duas inferências: a primeira é que a pós-graduação é permeada por uma complexidade de áreas e isso revela diversas formas de fazer ciência e critérios de cientificidade e, a segunda, é a fortificação do papel da Capes como órgão de avaliação e regulação. A avaliação tornou-se uma faceta da regulação. Os dados provenientes da avaliação dariam subsídio aos atos de regulação da Capes. Dos artigos 3º ao artigo 12 da portaria nº 088, de 27 de setembro de 2006 encontram-se o detalhamento dos processos pelos quais os cursos e/ou programas deveriam ser submetidos e as competências decisórias da Capes na autorização e reconhecimentos dos cursos e programas. Ou seja, a avaliação e regulação tornaram-se faces de uma mesma moeda no cerne de uma cultura gerencialista, o que se observa no artigo 9º, já que os resultados da avaliação das propostas de curso seriam expressos em parecer circunstanciado pela Capes, com apreciação sobre os quesitos e itens especificados na Ficha de Avaliação, atribuindo-se uma nota na escala de 1 a 7, sendo aprovados as que obtivessem nota igual ou superior a 3 (Art. 9º, § 1º)

Consequentemente, o processo de avaliação/regulação se institucionalizou, pois o curso aprovado pela Capes passaria a ser sistematicamente acompanhado e avaliado a partir da data de início de seu funcionamento (CAPES, Portaria nº 088/2006, Art. 13). Ressalta-se que, a partir do seu início, o curso deveria manter o compromisso de conservar no mínimo o conceito 3 para não ser descredenciado, observando-se um indicativo do gerencialismo na pós-graduação *stricto sensu* a partir de manutenção da eficiência e eficácia dos cursos. A partir das legislações analisadas, a pós-graduação passou a caracterizar-se como um contexto de trabalho perpassado por peculiaridades que a diferenciava da graduação e de outros níveis de ensino, pois iniciado o seu funcionamento, os cursos deveriam efetuar seu cadastro junto à

Capex para efeitos de acompanhamento e avaliação do Sistema Nacional de Pós-graduação (CAPES, Portaria nº 088, de 27/09/2006, Art. 18). Por outro lado, as delimitações de espaços na educação superior e função da pós-graduação merecem um destaque especial nos Planos Nacionais de Educação (PNE). Após a implantação da Lei 9394/1996, foi sancionada a Lei 10.172/2001, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, aprovando o Plano Nacional de Educação (2001-2010). Tal documento traçou diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas fossem cumpridas até o final de 2010. Em síntese, a educação superior e a pós-graduação não receberam grande atenção no plano.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significou que a partir de então, os planos plurianuais deveriam tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento, constituindo-se a base dos planos educacionais (nas esferas estaduais, distrital e municipais) que deveriam prever recursos orçamentários para a sua execução. Uma parcela do orçamento, voltou-se para o financiamento da pós-graduação.

A partir de 2010, a implantação do atual Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011 – 2020) traz recomendações que refletem diretamente sobre a organização da pós-graduação no Brasil, em especial, apontando para a normatização do trabalho do professor. Destacam-se nas recomendações do PNPG (2011-2020): a necessidade de aperfeiçoar o sistema de avaliação desse nível; a recomendação pela busca da inter (multi)disciplinaridade; a tentativa de diminuir as assimetrias de oferta; proporcionar convênio e parcerias para o desenvolvimento de recursos humanos e de programas nacionais; e, por fim, a implementação de uma política de internacionalização e cooperação internacional. (BRASIL, MEC/CAPES, 2010). Com a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 (dez) anos, observa-se a inserção da educação superior, mediante a explicitação de 3(três) metas específicas, a saber: metas 12, 13 e 14. A Meta 12 propôs a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos.

Em linhas gerais, as estratégias propostas para a consecução da meta voltaram sua atenção para a oferta e qualidade do ensino de graduação nos segmentos públicos e privados, suas políticas de financiamento, dentre outros. A Meta 13 propôs a elevação da qualidade da educação superior e ampliação da 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. Nesse sentido, tal meta impacta diretamente sobre o contexto da pós-graduação *stricto sensu*, haja vista que a formação desse corpo docente passa necessariamente pela pós-graduação.

A Meta 14 prevê a elevação gradual do 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, o que igualmente impacta sobre o contexto de trabalho da pós-graduação, pois os cursos de mestrado e programas de doutorado precisam adaptar-se para atender a essa demanda de ampliação da oferta e formação. Dentre as 15 estratégias elencadas na meta 14, destaca-se a exposição de algumas que revelam o cenário que a pós-graduação se insere e as possíveis consequências sobre a configuração desse contexto de trabalho: expansão do financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento; expansão da oferta de cursos de pós-graduação, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; ampliação da oferta de programas de pós-graduação, especialmente os de doutorado; consolidação de programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede; ampliação do investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação; ampliação do investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; e estímulo a pesquisa aplicada de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Dessa forma, a partir da análise da meta e de suas estratégias, é possível observar que o contexto de trabalho na pós-graduação assume uma complexidade muito própria, buscando responder a velhos problemas e novos desafios. As estratégias para atingir a meta 14, que traz a inclusão de pessoas com deficiência, questões de gênero em determinadas áreas e assimetrias regionais de oferta perpassam os direcionamentos dados à pós-graduação. Na perspectiva de discutir a relação do contexto de trabalho na pós-graduação com a normatização do trabalho do professor, destaca-se a implantação da Lei 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o qual tem por objetivo assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes. Apesar de não ter por objeto direto a regulação da pós-graduação *stricto sensu*, o SINAES impactou a pós-graduação, pois unificou o sistema nacional de avaliação da educação superior (Art. 6º) e instituiu a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES, que coordena o SINAES tendo em sua composição um representante da CAPES (Art. 7º).

A normatização do trabalho docente

Destaca-se a relação entre contexto de trabalho e a normatização do trabalho docente a partir da publicação da Portaria nº 068, de 03 de agosto 2004 que definiu para efeitos da avaliação da pós-graduação, as categorias de docentes dos programas desse nível. O corpo docente dos programas passava a configurar-se em três categorias: docentes permanentes, visitantes e colaboradores. Para enquadrar-se como docente permanente, o profissional teria que atender aos seguintes pré-requisitos: desenvolver atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação; participar de projeto de pesquisa do programa; orientar alunos de mestrado ou doutorado do programa; ter vínculo funcional com a instituição e manter regime de dedicação integral ou parcial no programa. No bojo das atribuições dos docentes permanentes, encontra-se a orientação de alunos de mestrado e doutorado, além de claro vínculo institucional. Tais normatizações representam a faceta legal da avaliação da pós-graduação que refletiu sobre o trabalho docente e parâmetros de avaliação de desempenho. Dessa forma, ensino e pesquisa transformam-se em atividades inerentes a condição do professor da pós-graduação.

A lógica gerencialista e do produtivismo pode ser constatada na Portaria nº 3/2010, que altera o artigo 2º da Portaria nº 068/2004, em especial, no seguinte aspecto: “§5º [...] é recomendável que os programas de pós-graduação façam constar em seus regimentos regras bem definidas sobre credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes.” Além dos critérios anteriormente destacados, fazia-se necessário explicitar o entendimento de produção para justificar e legitimar a permanência ou não de um docente na pós-graduação. Os denominados docentes “improdutivos”, por exemplo, eram agora descredenciados dos programas que em seus regimentos internos, alinhavam-se com os documentos de área da Capes e só se mantinham aqueles que atendiam a critérios específicos de produção intelectual.

A Portaria nº 192/2011 trouxe novas orientações para a pós-graduação e para o trabalho docente. De acordo com Artigo 1º, “§1º a estabilidade do conjunto de docentes declarados como permanentes pelo programa será objeto de acompanhamento e de avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação de área e pela Diretoria de Avaliação”, observa-se a preocupação com a estabilidade dos docentes permanentes diante de um contexto marcado por normatizações e perfis de enquadramento. O complexo leque da pós-graduação que vem se ampliando ao disciplinar o acompanhamento e a avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação de área. Nesta portaria destaca-se aspectos que revelam mudanças no trabalho do docente, como a relação de orientandos/orientador que fica condicionada ao limite máximo de 8 (oito) alunos por

orientador, considerados todos os cursos em que o docente participa como permanente. A respectiva portaria também destaca a produção intelectual dos docentes, a qual passou a compor o conceito de cada curso e/ou programa de pós-graduação, de forma que, a pontuação da produção intelectual dos docentes permanentes e visitantes, entre os programas e cursos que participa, seria definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes estabelecidas na grande área de conhecimento (Art. 3º e 4º) do curso e/ou programa. A pontuação da produção intelectual dos docentes colaboradores podia ser incluída como produção do programa apenas quando relativa à atividade nele efetivamente desenvolvida (Art. 5º). Tais considerações revelam uma preocupação de análise mais minuciosa do processo de avaliação da pós-graduação, uma heterogeneidade de critérios que se articulam às áreas de conhecimento e a sofisticação dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente, expressão da lógica gerencialista que se implantou no Estado brasileiro.

A Portaria nº174/2014, intensificou o processo de normatização do trabalho do professor em cursos e/ou programas de pós-graduação e aperfeiçoou seus mecanismos de avaliação e controle. No que tange as categorias, são mantidas as mesmas das legislações anteriores, destacando-se que os docentes permanentes continuam a ser entendidos como o núcleo principal dos docentes do programa, de forma que sua atuação como permanente foi limitada a até 3 (três) programas de pós-graduação e sua carga horária semanal não deve exceder a 40 horas semanais, resultante da soma dos Programas a que o docente está vinculado, devendo ser informado anualmente na plataforma Sucupira os docentes permanentes e sua respectiva carga horária semanal. A relação de orientandos/orientador continua condicionada ao limite máximo de oito alunos, considerados todos Programas dos quais o docente participa como permanente. Cabe a cada área de avaliação ou grande área, dentro dos parâmetros gerais estabelecidos pela DAV e pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior (CTC-ES), estabelecer em seu documento de área o impacto dessa relação na avaliação dos programas. A pontuação da produção intelectual dos docentes permanentes entre os PPGs dos quais participa, será definida em cada área de avaliação.

Quanto aos docentes visitantes, amplia-se o texto para vínculo funcional com outras instituições, brasileiras ou não. Assim como dos docentes permanentes, sua produção será definida em cada área de avaliação, desde que, atendidas as diretrizes estabelecidas na grande área de conhecimento e pelo CTC-ES. Por fim, os docentes colaboradores são aqueles que não se enquadram como permanentes e nem visitantes, mas participam de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes, independentemente de possuírem ou não vínculo com a instituição.

Considerações finais

O estudo realizado trouxe alguns subsídios para aperfeiçoamento do trabalho dos professores, através de novas estratégias no ensino de pós-graduação *stricto sensu*. Considerando o objeto de estudo, quanto à perspectiva de identificar possíveis mudanças na pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, a partir da implantação da Lei nº 9394/1996 e sua relação com a normatização do trabalho docente, constata-se através da pesquisa, que a pós-graduação apresenta-se como um contexto relativamente novo de investigação, se comparado a outros níveis educacionais. No entanto, foi possível observar que a partir da implantação da Lei nº 9394/1996, a Capes e outras agências de fomento à pesquisa e inovação, influenciaram na constituição quanto ao trabalho do professor no Ensino Superior *stricto sensu*.

Nos últimos vinte anos, a pós-graduação *stricto sensu* assumiu um papel estratégico no desenvolvimento científico e tecnológico do país e tornou-se um contexto paradoxalmente bem delimitado em seus contornos de atuação em relação a graduação e extremamente sofisticado em relação ao perfil de profissional com competências e habilidades muito específicas para sua atuação, através da criação de Cursos de Mestrados e Doutorado. No mais, a complexificação se expressa pelas modalidades de mestrados profissionais e acadêmicos e com a grande variedade de áreas do conhecimento, expressando a hiper fragmentação do conhecimento e os atuais desafios da multidisciplinaridade.

O trabalho docente nesse nível passou por um processo de normatização a partir de sua categoria de enquadramento, a saber: permanente, visitante ou colaborar. Esse processo pode ser observado a partir: da criação de vínculos contratuais específicos para esses docentes; disciplinamento de seu regime de trabalho; regulamentação de sua produção intelectual como parâmetro de avaliação por parte dos órgãos reguladores e; por fim, uma complexa gama de prescrições para sua atuação em sintonia com as mudanças epistemológicas e os paradigmas científicos expressos por cada área do conhecimento.

Referências

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a08v5715.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

BACELLAR. C. **Fontes documentais**: uso e mau uso dos arquivos. Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

- BARROS, Maria Elizabeth; PASSOS, Eduardo; EIRADO, André. Psicologia e trabalho docente: intercessões com a clínica da atividade. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 26, n. 3, p. 150-160, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26nspe/16.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. Uma crítica social da faculdade do juízo. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 14 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011 – 2020**. Brasília, DF: CAPES, 2010.
- BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, São Paulo, v. 47, n. 1996.
- CAMARGO, Brígido V; JUSTO, Ana Maria. IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, 2013.
- CIRANI, Claudia B.S.; CAMPANARIO, Milton A.; SILVA, Heloisa M. 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, 2015. Doi: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000500011>. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2171>. Acesso em: 14 fev. 2018
- DEJOURS. C. **Psicodinâmica do trabalho, contribuições da Escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho**. São Paulo: Atlas, 2010.
- DEJOURS. C. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- DUARTE, Fernanda Sousa; MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Psicodinâmica do trabalho do coletivo de profissionais de educação de escola pública. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 2, p. 323-332, 2015.
- FREITAS, Lêda Gonçalves; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.
- GIONGO. C. R; MONTEIRO, J. K.; SOBROSA, G. M. R. Psicodinâmica do Trabalho no Brasil. Revisão Sistemática da Literatura. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 4, p. 803-814, 2015.
- GUIRRALDELI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2008.
- LE GOFF, J. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.
- LIMA, Maria Elizabeth Antunes. A psicopatologia do trabalho. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 18, n. 2, p. 10-15, 1998. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S141498931998000200003>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931998000200003. Acesso em: 14 fev. 2018.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822013000300006>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v25n3/06.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

MERLO, Álvaro Roberto Crespo; MENDES, Ana Magnólia Bezerra. Perspectivas do uso da psicodinâmica do trabalho no Brasil: teoria, pesquisa e ação. **Cadernos de Psicologia Social do trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 141-156, 2009.

OLIVEIRA, Adriana Cristina de; FERREIRA, Márcia de Assunção. O papel estratégico do corpo docente no programa de pós-graduação. Escola Anna Nery. **Revista de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 227-229, 2011.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-revista de administração de empresas**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-75902005000100005>. Disponível em: <https://rae.fgv.br/rae/vol45-num1-2005/administracao-publica-brasileira-entre-gerencialismo-gestao-social>. Acesso em: 14 fev. 2018.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, 2014.

ROCHA, Décio; DEUSDARÁ, Bruno. Avaliação e prescrição do trabalho do professor de pós-graduação stricto sensu. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, 2012.

SANDER, Benno. **Políticas públicas: e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro, 2005.

SANTOS, Denise de Aragão Fernandes dos; MOURÃO, Luciana; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais acerca do trabalho em equipe. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Niterói, v. 34, n. 3, p. 643-659, 2014.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis Silva; FERREIRA, Luciana Rodrigues; KATO, Fabíola Bouth Grello. Trabalho do professor pesquisador diante da expansão da pós-graduação no Brasil pós-LDB. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, 2013. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000200011>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27527553011>. Acesso em: 14 fev. 2018.