Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Educação Física e Desportos

Fernanda Andressa dos Santos Chagas

Um estudo de caso sobre a produtividade acadêmica de professores de Educação Física: da produtividade industrial ao tecnocontrole

Rio de Janeiro
2019

Fernanda Andressa dos Santos Chagas

Um estudo de caso sobre a produtividade acadêmica de professores de Educação Física: da produtividade industrial ao tecnocontrole

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Orientador: Prof. Dr. Rafael da Silva Mattos

Rio de Janeiro

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

C433 Chagas, Fernanda Andressa dos Santos.
Um estudo de caso sobre a produtividade acadêmica de professores de Educação Física: da produtividade industrial ao tecnocontrole / Fernanda Andressa dos Santos Chagas. – 2019.
154 f. : il.

Orientador: Rafael da Silva Mattos
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Educação Física e Desportos.

1. Professores de educação física - Pesquisa – Teses. 2. Professores de educação física - Produtividade do trabalho – Teses. 3. Ciência – Aspectos sociais – Teses. 4. Educação física - Pesquisa – Teses. 5. Saúde – Teses. 6. Poder (Ciências sociais) – Teses. 7 Biopolítica – Teses. I. Mattos, Rafael da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU 796:378.12

Bibliotecária: Eliane de Almeida Prata. CRB7 4578/94

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Fernanda Andressa dos Santos Chagas

Um estudo de caso sobre a produtividade acadêmica de professores de Educação Física: da produtividade industrial ao tecnocontrole

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico.

Aprovada em 03 de Setembro de 2019.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Rafael da Silva Mattos (Orientador)

Instituto de Educação Física e Desportos – UERJ

_____

Prof. Dr. Silvio de Cássio Costa Telles

Instituto de Educação Física e Desportos– UERJ

_____

Prof$^{a.}$ Dr$^{a.}$ Mônica da Silveira Torres

Universidade do Grande Rio

Rio de Janeiro

2019

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Amado e Querido Pai, que sempre me apoiou e incentivou e em homenagem a ele é que se finda essa etapa. (...) Se Deus me desse uma chance de viver outra vez eu só queria se tivesse você, Pai!

AGRADECIMENTOS

À Deus, Ao Universo e as forças da Luz e do Amor por me acompanharem e nesta jornada.

Ao meu pai Fernando Paulino Chagas e a minha mãe Alessandra dos Santos Menezes e a minha boadrasta Graça Fortes por todo amor e carinho e dedicação e por toda paciência e por todo respeito e compreensão com meus momentos de ausência.

As grandes amigas e Professoras Eliane Grivet e Juliana Brandão por me acompanharem nesse longo caminho e por me proporcionarem enormes e diversificados ensinamentos cotidianamente e por todo acolhimento e energias maravilhosas propagadas durante todo percurso.

Ao Roberto Sebastian Cornejo por todo amor e apoio e carinho e por se fazer presente em minha vida, ainda que distante geograficamente.

Ao Professor doutor Rafael da Silva Mattos, por todo seu apoio e confiança e por toda sensibilidade, compreensão e paciência comigo. Por suas valiosas orientações e pela enorme colaboração e doação de livros e atenção e cuidado durante esse trabalho e por todas as oportunidades e sugestões que muito contribuíram para concretização desta pesquisa e para a minha formação tanto como docente quanto como ser humano.

Ao Professor doutor Jeferson José Moebus Retondar por todos os conselhos, ajudas, apoios e por todos os livros que muito me auxiliaram no decorrer desta pesquisa.

Ao Professor doutor Wecisley Ribeiro do Espírito Santo por todas as ajudas e ensinamentos transmitidos e sugestões preciosas no decorrer dessa trajetória.

Aos Professores Doutores Silvio Telles e Rodrigo Vale e Alan Camargo por toda ajuda e por participarem como banca examinadora desta pesquisa.

A Professora Doutora Mônica Torres por toda ajuda e por participar como membro da banca examinadora desta pesquisa.

As grandes amigas Carla Regina, Isis Xavier, Ângela Beatriz, e Aline Souza por estarem comigo em diversas situações de vida e da pós-graduação e por sempre me ajudarem e me acolherem com tanta verdade e carinho.

Aos professores Leonardo Hernandes e Stephany Nascimento por todo acolhimento e ajuda e apoio durante essa jornada.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa

concedida e por proporcionar o andamento desta pesquisa.

A todos os Professores do Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) e do Programa de Pós-graduação em Ciências do Exercício e do Esporte (PPGCEE) da UERJ que se disponibilizaram e que colaboraram com esta pesquisa. A ajuda destes foi fundamental para o andamento da mesma.

RESUMO

CHAGAS, Fernanda Andressa dos Santos. *Um estudo de caso sobre a produtividade acadêmica de professores de Educação Física*: da produtividade industrial ao tecnocontrole. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

A Sociedade disciplinar pode ser situada entre os séculos XVIII e início do XX. Nela, destaca-se o enclausuramento e o adestramento para tornar o corpo útil economicamente. Para Michel Foucault, disciplinas são métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizando uma sujeição constante de suas forças e impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade. Já a sociedade de controle teve sua ascensão no século XX e foi discutida por Gilles Deleuze como um aperfeiçoamento das tecnologias de poder sobre a vida, ultrapassando as instituições. É marcada pela suposta ausência de limites geográficos definidos. Nesta, há uma predominância do poder cada vez menos localizável e de indivíduos supostamente livres, mas normatizados por práticas, discursos e biopolíticas. O objetivo desta pesquisa foi identificar algumas características da disciplina e do controle que podem ser determinantes sociais na produtividade científica de docentes de Educação Física. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e a população do estudo foi delimitada pelo número de docentes descritos no Banco de Produção Científica (BPC) da Sub-Reitoria de Pesquisa (SR2) da UERJ. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética do HUPE/UERJ. Foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas. Ressalta-se que a produtividade acadêmica dos docentes pode contribuir beneficamente para as empresas, o Estado e a população. Porém, essa produtividade é inibida pelas características da denominada sociedade de controle. Além disso, a acentuação da deterioração das condições de trabalho e da infraestrutura produzem impactos negativos nos processos de pesquisa, ensino e extensão.

Palavras-chave: Sociedade Disciplinar. Sociedade de Controle. Professor Universitário. Produtividade Acadêmica. Saúde.

ABSTRACT

CHAGAS, Fernanda Andressa dos Santos. *A case study on the academic productivity of physical education teachers*:from industrial produtctivity to techno-control. 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

The Disciplinary Society can be situated between the 18th and early 20th centuries. It highlights the enclosure and training to make the body economically useful. For Michel Foucault, disciplines are methods that allow for the thorough control of the body's operations, performing a constant subjection of its forces and imposing on them a docility-utility relationship. Already the control society had its rise in the twentieth century and was discussed by Gilles Deleuze as an improvement of the technologies of power over life, surpassing the institutions. It is marked by the supposed absence of defined geographical boundaries. In this, there is a predominance of less and less localizable power and supposedly free individuals, but normalized by practices, discourses and biopolitics. The aim of this research was to identify some characteristics of discipline and control that may be social determinants in the scientific productivity of Physical Education teachers. This is a qualitative research and the study population was delimited by the number of teachers described in the Scientific Production Bank (BPC) of the UERJ Research Sub-Rectory (SR2). The research was approved by the HUPE / UERJ Ethics Committee. Ten semi-structured interviews were conducted. It is noteworthy that the academic productivity of teachers can contribute beneficially to companies, the state and the population. However, this productivity is inhibited by the characteristics of the so-called control society. In addition, the accentuated deterioration in working conditions and infrastructure has negative impacts on research, teaching and extension processes.

Keywords: Disciplinary Society. Control Society. College professor. Academic Productivity. Cheers.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantitativo de Docentes listados no BPC do IEFD/ UERJ	81
Gráfico 2 –	Carga horária de Pesquisa dos docentes entrevistados no IEFD da UERJ	82
Gráfico 3 –	Quantidade de Docentes Entrevistados X Atividades que realizam dentro e fora do IEFD	82
Gráfico 4 –	Maior Titulação dos Docentes Entrevistados	83
Gráfico 5 –	Tempo de Atuação dos Docentes entrevistados no IEFD da UERJ	83
Gráfico 6 –	Quantitativo de docentes entrevistados que possuem ou não lattes atualizado	84

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	**CIÊNCIA E RELAÇÕES DE PODER**	23
1.1	**Ciência em Gaston Bachelard**	23
1.2	**Ciência em Karl Raimund Popper**	28
1.3	**Ciência em Bruno Latour e Steve Wolgar**	30
1.4	**Ciência e Relações de Poder**	32
2	**CAPITALISMO E TRABALHO**	39
2.1	**Capitalismo e Precarização do Trabalho**	39
2.2	**Precarização do Trabalho Docente**	48
3	**SOCIEDADE DISCIPLINAR X SOCIEDADE DE CONTROLE**	51
3.1	**Sociedade disciplinar**	51
3.1.1	Técnicas de distribuições	52
3.2	**A arte de dispor em filas**	53
3.3	**Controle da atividade**	54
3.4	**A organização das gêneses**	56
3.5	**A composição das forças**	59
3.6	**Os recursos para o bom adestramento**	60
3.6.1	Vigilância hierárquica	60
3.6.2	Sanção normalizadora	62
3.6.3	O exame	64
3.6.4	O panóptico	66
3.7	**Biopolítica e Biopoder**	70

3.8 **Sociedade de Controle** 73

4 **MÉTODOS** 76

4.1 **A coleta de dados** 76

4.2 **Entrevista Aberta em Profundidade** 78

4.3 **Considerações acerca da análise de dados: Análise do Discurso Michel Foucault** 79

5 **RESULTADOS E DISCUSSÕES** 81

5.1 DE E PROCIÊNCIA: Impactos na Produtividade Acadêmica..... 84

5.2 **Processo de Ensino, Pesquisa e Extensão: impactos na produtividade acadêmica e impostância desta** 94

5.3 **Infraestrutura da Universidade Pública: aspectos positivos e negativos que nfluenciam o processo de pesquisa** 102

5.4 **Saúde, Qualidade de Vida e Produtividade Acadêmica** 107

5.5 **Características da Sociedade Disciplinar e da Sociedade de Controle e as relações com o regime de trabalho dos docentes** 114

CONCLUSÕES E/ OU CONSIDERAÇÕES FINAIS 121

REFERÊNCIAS 126

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista realizado com Docentes 135

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre Esclarecido 136

ANEXO A - Aprovação do Comitê de Ética 137

ANEXO B – Lei da Dedicação Exclusiva (DE) – UERJ 138

ANEXO C – Deliberação N°25/2013 PROCIÊNCIA E Critérios 143

ANEXO D - Critérios para Concessão de Carga Horária 151

ANEXO E – PLANIND 153

ANEXO F – Artigo Publicado 154

INTRODUÇÃO

A sociedade disciplinar evidencia o caráter peculiar das formas de exercício do poder nas sociedades contemporâneas ocidentais. O poder assumiria formas regionais e concretas extremamente eficientes com o objetivo de fazer do indivíduo e da população entidades "normais" e "saudáveis". A partir do século XVIII destacaram-se formas principais de dispositivos que caracterizariam a disciplina. Dentre elas, destaca-se a anátomo-política do corpo, que tinha como alvo o corpo compreendido como máquina (como algo a ser adestrado, a ter aptidões ampliadas, forças extorquidas, utilidade e docilidade aumentadas) e, este deveria ser integrado em sistemas de controle econômicos e eficazes (PORTOCARRERO, 2004).

Nesse contexto, as disciplinas foram se tornando fórmulas gerais de dominação e estava muito presente o exercício do poder capitalista através da análise da disciplina em diversas instituições, como a prisão e a escola. Nessa sociedade, denominada por Foucault (2013) de sociedade disciplinar, a disciplina organizaria o espaço através de uma repartição dos indivíduos; controlaria a atividade através do controle do tempo; especificaria o indivíduo, generalizando-o, através de uma vigilância hierárquica; organizaria as diferenças através de uma sanção normalizadora e reproduziria e produziria saber através do exame.

Na segunda metade do século XVIII houve uma preocupação com o corpo compreendido enquanto corpo vivo, perpassado por processos biológicos. Ou seja, houve uma maior preocupação com os nascimentos e a mortalidade e o nível de saúde e a proliferação e a duração da vida e a longevidade. Todos esses processos passaram a ser "assumidos" por intermédio de uma "biopolítica das populações". Esta pode ser entendida como uma nova gestão calculada da vida e como uma nova administração dos corpos. Uma vez que, há presença de questões biológicas sendo integradas no registro político, ou seja, a vida entra no espaço de controle de saber, e de intervenção do poder. Dentro desse contexto, Machado (2013) esclarece que a sociedade capitalista investiu no somático, no biológico, no corporal. Ou seja, o "controle" dessa sociedade sobre os indivíduos não opera, apenas, pela ideologia ou pela consciência. Mas, começa sua "operação" no corpo e com o corpo. E este, para Foucault (1989), é uma realidade biopolítica.

De acordo com Costa (2004) após a II Guerra Mundial, houve o declínio da chamada sociedade disciplinar (o que não quer dizer que ela foi extinta, mas sim que foi aperfeiçoada,

ou seja, seus mecanismos foram aperfeiçoados) e se iniciou a ascensão da denominada sociedade de controle. Esta, marcada por uma espécie de modulação constante e universal que atravessaria e regularia as malhas do tecido social. Além disso, é fortemente caracterizada pela suposta ausência de limites geográficos definidos e pela instauração de uma continuidade do tempo, ou seja, os indivíduos estariam em uma espécie de formação permanente, como se nunca conseguissem terminar nada e como se estivessem "aprisionados em campo aberto". Faz-se importante ressaltar que ambas as sociedades, supramencionadas nesse texto, foram e são muito influenciadas pelo sistema capitalista. Estão "estruturadas" a partir de concepções oriundas do capitalismo e isso gera implicações nas formas de divisão do trabalho, experienciação do mesmo e, também, no processo saúde-doença dos trabalhadores.

Destaca-se que, todo este contexto mencionado nos parágrafos anteriores (a respeito da disciplina e do controle) foi marcado pela história do desenvolvimento do mundo moderno e da evolução do sistema capitalista e ambos se identificam com a burocratização ou organização burocrática. Esta pode ser entendida como existência de regulamentos e normas gerais, abrangentes e impessoais, nos procedimentos e rotinas padronizados e na divisão metódica do trabalho em caráter formal das comunicações. Mas, essa burocratização não fica restrita ao Estado ou às empresas, ela se expande para as mais diversificadas esferas da vida social (igreja, escola, exército, etc.). A burocracia está em toda parte e isso se estende às atividades desempenhadas pelos docentes nas universidades. Ou seja, os professores lidam diariamente com preenchimento de relatórios, participações em reuniões e sindicâncias, puramente formais. Ainda se têm uma "imaterialidade" do trabalho docente, porque não se sabe quando começa e quando termina seu trabalho. Uma vez que, quando esse está em casa, muitas vezes se encontra trabalhando ou realizando atividades e tarefas de cunho acadêmico e quando está na Instituição de ensino, também. E essas questões podem acabar capturando a criatividade do docente (GRISCHKE E HYPOLITO, 2009; WEBER, 1971).

Merlo e Lapis (2007) afirmam que a percepção de que o trabalho gera consequências sobre a saúde dos indivíduos não é nova e pode ser facilmente constatada quando se faz análises da Revolução Industrial e dos modelos Taylorista e Fordista, fortemente relacionados a ela. Tratando-se do primeiro modelo, entende-se que, a própria organização do trabalho (tarefas realizadas pelos trabalhadores sendo predefinidas e descritas de maneira detalhada, a fim de garantir a máxima produtividade) é a principal fonte de agressão à saúde do trabalhador. Em relação ao segundo modelo, pode-se compreender que a divisão do trabalho e fragmentação das tarefas foi intensificada. Foi criada a esteira rolante, cujas peças desfilavam diante dos trabalhadores colocados, lado a lado, na linha de montagem. Sendo assim, os

trabalhadores ficaram mais submetidos à cadência das máquinas, à rotina, ao ritmo automático e executavam, diversas vezes, um mesmo movimento em uma linha de montagem.

Logo, percebe-se que ambos os modelos (Taylorismo e Fordismo) exerceram importantes influências na saúde dos trabalhadores. Nesse contexto, o autor Cristopher Dejours afirmava que quando a organização do trabalho e o próprio trabalho se opõe a livre atividade do aparelho psíquico, isso pode gerar um perigo para o mesmo e desencadear um grande sofrimento para o trabalhador. Ele esclareceu que "a relação do homem com a organização do trabalho é a origem da carga psíquica do trabalho" (Dejours, 1994, p. 30).

As contribuições de Dejours (1994) são de extrema importância para que se compreenda a questão da "saúde mental" do trabalhador a partir das fortes modificações no processo de reestruturação do trabalho e de produção que ocorreram com a crise estrutural do capital (por volta das décadas de 1970 e 1980). A partir desse contexto surge o que Mattos (2015) explicou ser um novo regime e ritmo de trabalho, onde foram desmontadas as formas estáveis de emprego (herdadas do fordismo) e substituídas pelas formas flexibilizadas (SENNETT, 2005), que apesar de trazerem muitos ganhos em produtividade ocasionam o aumento da exploração no e do trabalho e causam a deterioração das condições de labor. Isso pode ser notado em diversificados âmbitos da sociedade.

Com o passar dos anos, as Universidades passaram por grandes mudanças e, atualmente, pode-se dizer que o ideal clássico destas prioriza a produção e disseminação do conhecimento. Existem responsabilidades em equilibrar os conhecimentos teóricos e práticos segundo a necessidade da sociedade e em formar sujeitos altamente qualificados. Logo, pensar na Universidade é considerar, também, as maneiras como são articulados os elementos do tripé: Ensino, Pesquisa e Extensão. Todavia, não é uma tarefa fácil desempenhar essas funções cotidianamente porque o ensino e a pesquisa precisam ser desenvolvidos de modo articulado para que se consiga cumprir com a responsabilidade social da Instituição (ALVES, 2005).

Essa responsabilidade social encolve um grande desafio que é o de lidar de lidar, de modo equilibrado, com esse tripé. Porque pesquisar sem ensinar faz com que o processo seja endurecedor, e com pouco sentido. Pois, até para se pesquisar é preciso aprender antes (é necessário receber ensino adequado com este fim). Ao mesmo tempo, ensinar ou pesquisar sem que haja vinculação com o meio pode acabar "elitizando" (restringindo o conhecimento a um determinado grupo). Além disso, ensinar sem pesquisar pode afastar o sujeito da descoberta e conhecimento de outras realidades. Compreende- se, então, que existem

complexidades na realização e articulação dessas funções, dentro das Universidades, o que é acentuado pelas crises (de legitimidade, de hegemonia e institucional) vivenciadas pelas mesmas. (SOBRINHO, 2000; SANTOS, 1997).

Nessa imersão de complexididade, destaca-se que as universidades públicas apresentaram modificações significativas. Dentre elas, destacam-se: a ascensão do capitalismo acadêmico, o processo de mercantilização do conhecimento e o "inovacionismo". Essas alterações estão muito ligadas ao desenvolvimento do neoliberalismo[1]. De modo bem simplório pode-se entender que este pregava a liberalização de fluxos comerciais e financeiros, o ajuste fiscal e o redesenho das relações estado-sociedade, buscando a garantia de um ambiente favorável ao investimento. Entretanto, não houve concretização dessas situações e o que se percebe é o aumento bastante significativo na concentração da riqueza e da renda, que se potencializa devido à disparidade, cada vez mais, acentuada entre os retornos gerados pelo trabalho e pelo capital (DIAS E SERAFIM, 2015; PIKETTY, 2014).

O neoliberalismo obteve um grandioso sucesso em sua perspectiva político – ideológica e, por conta disso, continua embasando as políticas de governo, mundialmente. Nesse contexto, houve a "proliferação" de ideias como: a primazia do lucro individual sobre o bem - estar social e do mercado sobre a sociedade e sobre o próprio Estado. Essa "vitória ideológica" do regime neoliberal trouxe implicações importantes nas relações entre a sociedade e a universidade, principalmente pelo fato de que, esta última, tornou-se mais permeável aos valores apregoados pelo mercado. Sendo assim, aspectos como a produtividade e a eficiência estão sendo preconizados em "primeira ordem" pelas instituições, em especial pelas universidades públicas (DIAS E SERAFIM, 2015).

A partir do que foi exposto, no parágrafo anterior, é preciso estar atento para o fato de que, dependendo da área de atuação do docente e da "época" de formação deste, havia uma espécie de ênfase em sua inserção no mercado de trabalho e em questões de atuação prática (como era percebido no caso específico da educação física). O que apresentou para esse docente que foi atuar em universidade pública, uma "espécie de adequação" ao tripé e aos novos moldes da universidade.

---

[1] De acordo com Duménil e Lévy (2007), pode-se definir o neoliberalismo como uma configuração de poder particular dentro do capitalismo, na qual o poder e a renda da classe capitalista foram restabelecidos depois de um período de retrocesso. Considerando o crescimento da renda financeira e o novo progresso das instituições financeiras, esse período pode ser descrito como uma nova hegemonia financeira, que faz lembrar as primeiras décadas do século XX nos EUA. Enquanto que para Harvey (2007), percebe-se o neoliberalismo como um projeto "*utópico* com a finalidade de realizar um desenho teórico para a reorganização do capitalismo internacional ou, ainda, como um projeto *político* para restabelecer as condições para a acumulação de capital e restaurar o poder das elites econômicas".

Além disso, os professores que passaram a ter uma formação “mais teórica”, com maiores possibilidades de acesso e ingresso aos cursos stricto-sensu também precisaram se adaptar a essas novas formatações. Logo, pode-se entender que os “perfis” são diversificados (alguns se propõem a pesquisar e ensinar e fazer extenão; outros realizam pesquisa e extensão ou ensino e extensão ou pesquisa e ensino ou só pesquisa ou só ensino) e as cargas horárias são diferenciadas (há os que atuam 40 horas, com regime de Dedicação Exclusiva e os que trabalham 40 horas sem esse regime e os que estão em exercício profissional com 20 horas).

Discorrendo-se especificamente sobre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ressalta-se que a mesma foi fundada em dezembro de 1950 e, na ocasião, foi denominada de Universidade do Distrito Federal (UDF). Somente no ano de 1975 é que passou a ser chamada de UERJ. Dentro desses anos ela mantinha um nível de produtividade baixo quando comparado as Universidades Federais e o quadro docente ainda não era, em sua maioria, composto por doutores ou mestres. Em 1979, instituiu- se o Programa de Capacitação Docente (PROCAD) com o objetivo de incentivar a formação complementar dos pesquisadores para que se atingisse o que era preconizado pelas agências reguladoras de pós-graduação (iniciadas em 1974, com os mestrados em medicina e saúde coletiva). Além disso, em 1987 criou-se o Programa de Pesquisador Visitante para acrescentar qualidade a pós-graduação e a pesquisa. Essas estratégias foram pensadas para melhorar a qualificação do quadro de pessoal. Dentro deste contexto foi que a DE, em 1988, começou a ser almejada pela UERJ. Mas, somente, em 2012 é que o regime de DE foi implantado nesta.

As universidades públicas brasileiras, especificamente as federais[2], sempre tiveram interesses pela dedicação exclusiva (DE) por que esta foi considerada decisiva para melhorar a qualidade e ampliar a execução de funções atreladas ao tripé ensino, pesquisa e extensão. A DE surgia então como uma maneira de efetivar incentivos salariais para os docentes pesquisadores dedicados exclusivamente à pesquisa.

Inicialmente a DE (nas universidades federais) era fornecida ao docente depois que este apresentava os projetos de pesquisa, que pretendia desenvolver, para uma comissão de avaliação interna responsável por avalia-los. Após a avaliação a proposta era encaminhada ao Ministério da Educação (MEC), avaliação externa, para apreciação e posteriormente era liberada uma linha de crédito orçamentária para implantar o regime de DE e a gratificação do docente era concedida como uma bolsa (não havia descontos para previdência, nem incidência de imposto de renda) e a conservação desta estavam ligadas a execução completa do

[2] Nas Universidades Federais a DE já havia sido adotada desde 1970 (ALVES, 2005).

planejamento de pesquisa anteriormente apresentado. Mas, no decorrer dos anos essa “essência inicial” da DE se modificou, completamente, e esta passou a ser um mecanismo de reposição salarial (como uma espécie de compensação pelos salários altamente defasados) e não está mais vinculada de modo estrito à produtividade cientifica acentuada dos docentes (ALVES, 2005).

Alves (2005), afirma que o Programa de Incentivo a Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA) da UERJ foi criado em 1995 e sua implantação efetiva se deu em 1996. Inicialmente foi caracterizado por ser uma espécie de dedicação exclusiva concebida como um programa de excelência, com admissão seletiva e ingresso voluntário e reavaliação a cada 3 anos, intermediada por mecanismos competitivos de seleção. Além disso, um fator que merece destaque seria a remuneração em forma de bolsa, não se caracterizando com complemento no salário. Ao longo do tempo este programa sofreu modificações quanto ao período de reavaliação (passou a ser uma bolsa anual) e alguns critérios foram se redesenhando dentro deste. Ao longo desta pesquisa, mas especificamente nos resultados e discussões, discorremos de maneira mais densa sobre o PROCIÊNCIA e a DE e também apresentamos no ANEXO B (a Lei da DE) e no ANEXO C (os Critérios do PROCIÊNCIA) e ANEXO E (o Plano Individual Docente - PLANIND).

Ao se abordar a temática do ensino superior, no interior das Universidades Públicas, é fundamental que se mencione as questões relacionadas à infraestrutura das mesmas. Pois, as condições de suporte oferecidas no ambiente acadêmico podem facilitar ou dificultar o andamento das atividades acadêmicas. Grandes partes dos problemas que envolvem o ensino superior estão embasadas na escassez de recursos, que muitas vezes, são insignificantes ou inexistentes. O cotidiano da atividade docente e discente, em geral, é permeado pela falta de materiais (canetas de quadros, quadros, Datashow, computadores, ventilador, ar-condicionado, etc.) ou falta de manutenção de equipamentos (elevadores, etc.); pela superlotação em salas de aulas; instalações inadequadas de laboratórios, má gestão dos recursos públicos, entre outros (MARQUES, PEREIRA E ALVES, 2010).

Além disso, também se deve lembrar que as Universidades Estaduais, geralmente, tem seu financiamento oriundo da dotação correspondente a um percentual da arrecadação dos impostos. Pode ser uma dotação adequada (como é o caso de Santa Catarina e São Paulo) ou elevada, porém não cumprida integralmente, (como no caso da UERJ), ou insuficiente, mas suplementada (como no caso da Universidade Estadual de Pernambuco). Contudo, quando há vinculação, pode-se se assegurar, de certa forma, maior autonomia e estabilidade, apesar de

isso resultar em dotação insuficiente nos períodos de crise econômica (como no caso do Governo do Estado do Rio de Janeiro que decretou estado de calamidade pública em 2016). Ou seja, as crises acabam afetando o sistema de educação pública superior de modo negativo porque contribuem para acentuação da precarização das condições de trabalhos. (SILVA, 2001; SAMPAIO ET AL., 1998).

Sobre as condições laborais no ambiente acadêmico, faz-se importante citar que, como afirma Luz (2005), a categoria produtividade (interiorizada das atividades econômicas para o trabalho intelectual) tem atuado cada vez mais negativamente do que positivamente sobre os agentes produtores de ciência (nesse caso o docente, pois ele é principal ator das atividades de pesquisa nas instituições universitárias). Principalmente quando se leva em consideração o agente que produz e a sobrecarga de trabalho exercida sobre o mesmo, e não os benefícios que sua produção pode trazer (para as empresas, o Estado, etc.). A autora esclarece que, podem-se perceber influências "danosas" na saúde dos docentes que estão submetidos a esse regime social de produção. Dentro desse contexto, percebe-se que as atividades de pesquisa estão cada vez mais concentradas nos programas de pós-graduação das instituições públicas universitárias e tem um forte investimento do Estado, através das agências de fomento, que por intermédio de editais tem induzido, a partir de interesses da política governamental, os eixos temáticos de investigação e o roteiro metodológico a ser seguido pelos pesquisadores e a "lista de produtos" dos resultados. Ou seja, o que os mesmos devem pesquisar e como eles devem fazer, além de "estipularem" um padrão para os resultados.

Sendo assim, compreende-se que o pesquisador/docente é avaliado pela quantidade de produtos extraídos de seus projetos. Seguindo-se, cada vez mais, a lógica de quanto maior for o quantitativo de produtos maior será a produtividade dele. Esse raciocínio pôde ser percebido, nos últimos anos, nos critérios de avaliação da produtividade preconizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O ex-diretor de avaliação da CAPES Renato Janine Ribeiro, em 2008, afirmou que a maior ilusão em relação a CAPES é a do produtivismo, ou seja, a concepção de que a agência só está interessada em saber *se* e *quanto* o docente produz. Quando, o mais importante para esta seria a qualidade do que se produz. Mas, poucos são os critérios utilizados para verificar a qualidade da informação. Em geral, estes priorizam as publicações em revistas renomadas do tipo A1, A2 e B1. Porém, a relevância que determinados produtos publicados pode trazer para a comunidade acadêmica e científica e para a sociedade poucas vezes é seriamente questionada e avaliada.

Autores como Luz (2005), Bosi (2007), Silva e Mancebo (2014) e outros (GARCÍA,

2015; ROCHELEAU, 2015) estudaram a relação entre toda essa situação (precarização do trabalho docente, produtividade acadêmica, condições de trabalho em ambiente universitário) e o intenso estresse associado ao surgimento de algumas síndromes como a de *Bournout* e do Pânico em diferentes grupos de professores universitários e até mesmo casos de suicídios (em diversificadas áreas de atuação e níveis de ensino). E apontaram a existência de uma ligação entre a precarização do trabalho docente e os comprometimentos ocasionados à saúde de docentes atuantes no ensino superior.

Os possíveis comprometimentos ocasionados à saúde de docentes universitários não é algo que possa ser particularizado segundo as diferentes áreas de conhecimento (educação física, matemática, história, etc.). Não é particular de nenhuma área, mas está sendo cada vez mais evidenciado em diversas literaturas científicas tanto nacionais quanto internacionais, em países desenvolvidos e subdesenvolvidos. (SILVA, 2015; DIEHL E MARIN, 2016; OLIVEIRA, PEREIRA E LIMA, 2017; PIZZIO E KLEIN, 2015; FLAHERTY, 2015).

Neste contexto, Bosi (2007) elucida que os docentes se tornaram reféns dos critérios de produtividade (impostos pelo sistema) e estes instituem novos valores no espaço universitário e ressocializam todas as atividades que compõem o trabalho acadêmico, ocasionando a permissão e legitimação de uma invasão crescente do tempo de trabalho na vida desses professores. Ele afirma que há uma pressão exercida sobre o docente, para que o mesmo aumente cada vez mais sua quantidade de trabalho dentro da jornada de quarenta horas semanais. E essa coação está fortemente embasada na concepção de que os docentes precisam ser mais produtivos, ou seja, devem “produzir mais produtos”. Como por exemplo, publicações, orientações e aulas.

Observa-se uma intensa competitividade que é naturalizada, nesse ambiente, e se torna uma regra. Ora, em um “campo” onde há predominância das características supramencionadas, torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso uma mobilização e uma organização a fim de provocar a mudança desse sistema. Além disso, existem consequências de todo esse processo, como por exemplo: o estado permanente de cansaço, a depressão, o estresse, o suicídio e acaba influenciando o mundo do trabalho, em especial o trabalhador.

As gestões posteriores a 2008 da CAPES não tem deixado à margem a temática da produtividade acadêmica. Ao contrário, a ex-diretora de avaliação Rita Barradas Barata, que esteve no cargo entre agosto de 2016 e abril de 2018, esclareceu que o modelo de produtividade na pesquisa está esgotado. E o mesmo iniciou uma espécie de distorção cujo

combate se apresenta como mais difícil do que se imaginava. Porque os docentes e discentes estão mais preocupados com a quantidade de publicações do que com a qualidade destas. Para ela, os doutores se tornaram técnicos de qualidade e deixaram de agir como pensadores. Além disso, em sua concepção, o melhor (qualidade das pesquisas) deve vir em primeiro lugar e não o mais (quantidade de pesquisas ou artigos publicados). Contudo, é preciso perceber que esse novo tipo de modelo não é fácil de ser atingido e pode levar os programas de pós-graduação stricto-sensu a investirem fortemente na qualidade dos trabalhos e no acesso à periódicos de maior relevância. O que pode acentuar a competividade exacerbada (UFABC, 2017; ABRASCO, 2018).

As declarações e reflexões colocadas em pauta pela ex-diretora da CAPES Rita Barata, trouxeram para a realidade da pesquisa brasileira novos olhares acerca da etapa de avaliação em âmbito stricto-sensu. Mas, a mesma foi exonerada e após este episódio a Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO) emitiu uma nota de apoio a ela e ao trabalho que esteve desempenhado nos últimos dois anos e se manifestou contrária à exoneração da mesma. Quem assumiu o cargo de diretora e está atualmente exercendo é Sônia Nair Báo que esteve presente na septuagésima reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, ocorrido na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em Maceió. Na ocasião, ela afirmou a necessidade de mutação de paradigma na avaliação e enfatizou que não se pode manter o mesmo tipo de avaliação realizada há anos. Porque, deve- se avaliar a produção científica e considerar o impacto da pós-graduação na sociedade e dar maior responsabilidade às instituições (CAPES, 2018; ABRASCO, 2018).

Com intuito de fornecer maiores esclarecimentos, destaca-se que esta pesquisa não tem por objetivo atacar a produtividade acadêmica ou de interpretá-la como “vilã” no ambiente universitário ou de afirmar que ela é a responsável pelo processo de adoecimento de docentes. Mas, sim, investigamos e analisamos as questões que permeiam e influenciam a produtividade acadêmica dos docentes. Além disso, trou-se um conceito amplo de produtividade acadêmica que englobou tanto os produtos publicados quanto o que os docentes realizam no que se refere a ensino, pesquisa e / ou extensão dentro do ambiente universitário.

Esse juizo ampliado foi adotado porque têm docente no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) que é coordenador de Laboratório de Extensão. Atua diretamente com o conhecimento produzido e aplicado e levado para a população/ sociedade, e tem zero como carga horária de pesquisa ou uma quantidade menor de publicações quando comparados a outros professores. Sendo assim, não poderíamos dizer que a produtividade acadêmica está

relacionada, somente, com o que o docente e/ ou pesquisador publica.

A proposta inicial desse trabalho foi trazer à reflexão as possíveis influências, provenientes de determinadas características, da sociedade disciplinar e da sociedade de controle e das "estruturas" que as permeiam, na produtividade de professores de educação física atuantes no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Para tanto, buscou-se identificar as características da Sociedade Disciplinar (FOUCAULT, 2013) e da Sociedade de Controle (DELEUZE, 2013) e as implicações na produtividade desses docentes e entender de que maneira os avanços ocorridos no "processo" de Dedicação Exclusiva (DE) e no Programa de Incentivo a Produção Científica, Técnica e Artística (PROCIÊNCIA) da UERJ podem contribuir para o aumento ou diminuição da produtividade acadêmica.

Outra questão que merece ser elucidada neste momento é o porquê de se ter escolhido como população do estudo os docentes universitários de educação física, atuantes no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Isso ocorreu, devido à lacuna encontrada nas literaturas (SOUZA, ETA L. 2017; OLIVEIRA E PIRES, 2014; SANTOS, 2012) que abordavam a questão da exacerbação da produtividade acadêmica nas universidades públicas, mas não evidenciavam especificamente a área da educação física. Estudos de Koga et al (2015); Zorzanelli, Vieira e Russo (2016) apresentavam a temática dentro do contexto da área da saúde, englobando os cursos de maneira geral. Quando a temática versava sobre possíveis comprometimentos ocasionados à saúde de docentes de educação física, a maioria dos artigos (como os de SOUZA E LEITE, 2011; GUEDES E GASPAR, 2016; PUIG, 2014) estava voltado para o ensino básico (professores que atuavam na educação infantil, ensino fundamental e/ou ensino médio). Ao se inserirem palavras-chave como: saúde, ensino superior, produtividade acadêmica surgiam artigos fazendo alusão a pós-graduandos (alunos inseridos nos mais diversificados cursos e de diferentes países) e os acometimentos ocasionados à saúde.

Por conta dessas "brechas", decidiu-se por trabalhar com essa população e, também, por que a pesquisadora está inserida em um programa de pós-graduação stricto-sensu em ciências do exercício e do esporte (PPGCEE), vinculada à área de concentração: Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico [3] e a linha de pesquisa: Abordagens Psicossocioculturais

[3] Ementa da área**:** Estuda como a prática dos exercícios físicos pode contribuir para o estado de saúde e do desempenho humano (PPGCEE).

do Exercício Físico[4]. O que permitiu o acesso aos docentes e a coleta de dados e informações para a referida pesquisa.

É pertinente lembrar que, como esclareceram Telles, Ludorf e Pereira (2017), a área da educação física, no ano de 2017, contava com 37 programas de pós-graduação stricto sensu em funcionamento. Destes, 22 contemplam os cursos de mestrado e doutorado, dois são de mestrado profissional e 13 são de mestrado acadêmico. Na atual conjuntura, grande parte da concentração destes está voltada para área denominada de biodinâmica. De certa maneira, isso acaba dificultando o acesso, a produção e os possíveis retornos para a sociedade das pesquisas voltadas para a área sociocultural e pedagógica. Além disso, a educação física está inserida na área 21 (grande área da saúde), de acordo com a classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O que evidencia que independentemente de abordar questões biomédicas, psicossococulturais ou pedagógicas, a mesma faz parte da área da saúde. Isso está sendo citado porque esta pesquisa estará englobando análises a respeito do processo de saúde-doença do trabalhador de educação física, especificamente, dos atuantes no ensino superior.

Dando-se prosseguimento as discussões, que são enfatizadas ao longo desta pesquisa, é preciso entender como afirmou o antropólogo Lévi-Strauss (1981), nenhuma sociedade é fundamentalmente boa, mas nenhuma é fundamentalmente má. Uma vez que, todas elas oferecem certas vantagens a seus membros, levando em conta um resto de iniquidade cuja importância parece aproximadamente constante, e que corresponde, talvez, a uma inércia específica que se opõe, no plano da vida social, aos esforços de organização. Logo, não se pretende, de maneira alguma, assegurar que a sociedade disciplinar é melhor ou pior do que a sociedade de controle ou que as características de uma são superiores ou inferiores as da outra. Pois, isto seria, consequentemente, fazer um juízo de valor e não faremos análises embasadas neste.

A escolha do objeto de estudo da referida pesquisa se deu, basicamente, por se compreender a importância de analisar as relações existentes nessas sociedades que tem como "modelo" o sistema capitalista e, sobretudo, as maneiras pelas quais características marcantes da sociedade disciplinar (controle da atividade; enclausuramento; vigilância hierárquica; utilização de assinatura, produzida pelo indivíduo) e da sociedade de controle (interpenetração dos espaços; vigilância sobre a dinâmica das comunicações; utilização de códigos e senhas,

[4] Compreende a análise do comportamento de variáveis psicológicas e socioculturais do corpo em movimento e análise das subjetividades contemporâneas em suas relações com as atividades corporais na vida cotidiana (PPGCEE).

produzidos pelo sistema para o indivíduo) contribuem ou dificultam a produtividade acadêmica e suas possíveis relações com o processo de saúde e qualidade do corpo docente de educação física atuante em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro.

Sendo assim, o **objeto de pesquisa** escolhido foi: **características da sociedade disciplinar e da sociedade de controle e as implicações na produtividade acadêmica de docentes de educação física atuantes no ensino superior do IEFD da UERJ**. E o **questionamento central** deste estudo é: **quais são as características da sociedade disciplinar e da sociedade de controle que contribuem ou dificultam a produtividade acadêmica destes docentes?** O **objetivo geral**: analisar as influências, a partir de características determinantes da Sociedade Disciplinar e de Controle, que podem provocar efeitos positivos ou negativos na produtividade acadêmica destes docentes de educação física atuantes no ensino superior.

Os **objetivos específicos**: investigar e identificar as condições de trabalho e de Infraestrutura da Universidade e suas influências no processo de produtividade acadêmica; Identificar se o PROCIÊNCIA contribui para a valorização dos docentes ou se acentua a precarização do trabalho; identificar se o regime de Dedicação Exclusiva (DE) contribui para a valorização dos docentes ou se acentua a precarização do trabalho; Analisar a importância da produtividade acadêmica e seus impactos na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Tendo-se contextualizado, ainda que brevemente, sobre as principais temáticas que envolvem este projeto de pesquisa, deu-se prosseguimento apresentado à maneira como está organizado este trabalho. No capítulo 1 discorremos sobre ciência e relações de poder porque entendemos que os docentes são agentes produtores de ciência e precisamos compreender melhor como está “projetado” o campo de trabalho destes e os possíveis embates do campo. No capítulo 2 abordamos o sistema capitalista e os processos de precarização do trabalho, pois desde o surgimento e consolidação, o referido sistema, têm influenciado os processos de trabalho e os trabalhadores e a precarização do trabalho tem sido acentuada por esse. No capítulo 3, há conceituações do que se entende por sociedade disciplinar e por sociedade de controle e as principais características de cada uma delas. No capítulo 4 são apresentados os métodos que nortearam a pesquisa (os aspectos éticos, os referenciais teóricos utilizados para embasamento das entrevistas, o tipo de amostra, o tipo de pesquisa). No capítulo 5, estão postos os resultados e discussões deste estudo. Por fim, foram inseridas considerações finais ou conclusões do mesmo.

1 CIÊNCIA E RELAÇÕES DE PODER

"Em toda Ciência o difícil é o começo"
Karl Marx

Neste capítulo discorreremos sobre a ciência, abordaremos alguns autores como Gaston Bachelard em sua obra intitulada: *a formação do espírito científico*; Karl Raimund Popper em seu livro *a lógica da pesquisa científica*; Bruno Latour e Steve Woolgar na obra *Vida de Laboratório: a produção dos fatos científicos*; Pierre Bourdieu em seu livro *os usos sociais da ciência*; Michel Foucault em sua obra: *microfísica do poder*. Ressalta-se que tais autores foram privilegiados neste capítulo por englobarem tanto aspectos conceituais quanto históricos relacionados à ciência e por suscitarem discussões acerca desta no que tange a não neutralidade da mesma. Além disso, são autores que se aproximam da temática desta pesquisa.

1.1 CIÊNCIA EM GASTON BACHELARD (1884-1962).

Gaston Bachelard se propôs com a obra: A *Formação do Espírito Científico* (1996), a apresentar o pensamento científico abstrato. Este não deve ser entendido como sinônimo de má consciência científica por que a abstração seria considerada responsável por tornar mais leve o espírito, ou seja, por desobstruí-lo. E, segundo o autor, para que se consiga compreender melhor a formação do novo espírito científico, devem-se entender os três estados pelos quais o espírito científico passa. São eles: os estado concreto (o espírito louvaria simultaneamente a rica diversidade do mundo e a unidade deste e se apoiaria em uma espécie de literatura filosófica que exaltaria natureza estaria entretido com as primeiras imagens dos fenômenos); o estado concreto-abstrato (o espírito estaria em uma situação paradoxal, ou seja, se sente seguro de sua abstração ao passo que mais clara esta for representada por uma intuição sensível e se apoiaria em uma filosofia da simplicidade e acrescentaria à experiência física esquemas geométricos); o estado abstrato (espírito adotaria informações voluntariamente subtraídas à intuição do espaço real, desligadas da experiência imediata).

Além disso, no decorrer da caracterização destes estágios, precisam-se levar em

consideração os diversificados interesses imbuídos neste processo. Como por exemplo, o interesse criativo, uma vez que criar e manter interesse pela pesquisa desinteressada deveria ser o primeiro papel de um educador em quaisquer estágios de formação. E este criar estaria carregado de história, pois não se consegue dissociar por completo os elementos envolvidos no processo de criar de quem está criando. E é neste ponto que se destaca a paciência científica, porque o processo de criar seria sofrido sem a presença desta. Ora, esta é considerada vida espiritual, logo, acrescentar-se-ia a lei dos três estágios científicos as leis dos três estados de alma, caracterizados pelos interesses. São eles: alma pueril ou mundana (cheia de assombro diante do mínimo fenômeno instrumentado, animada pela curiosidade ingênua, passiva até na felicidade de pensar.), alma professoral (imóvel na sua primeira abstração, fixada para sempre nos êxitos escolares da juventude, repetindo ano após ano o seu saber, impondo suas demonstrações, voltada para o interesse dedutivo) e a alma com dificuldades de abstrair e de chegar à consciência científica dolorosa ou quintessência (entregue aos interesses indutivos sempre imperfeitos, perturbada a todo o momento pelas objeções da razão, pondo sempre em dúvida o direito particular à abstração, mas absolutamente segura de que a abstração é um dever, o dever científico, a posse enfim purificada do pensamento do mundo!). Tendo-se compreendido um pouco melhor sobre os estágios do pensamento científico, dar-se-á prosseguimento esclarecendo que o espírito científico precisa ser ilustrado e defendido de maneira coerente e normativa e precisa tornar ativo e consciente o prazer da descoberta da verdade. Logo, o amor pela ciência precisa ser interpretado como um conjunto de forças psíquicas produzidas sem influência externa. Pois, “no estado de pureza alcançado por uma psicanálise do conhecimento objetivo, a ciência é a estética da inteligência”

(BACHELARD, 1996, p.13).

Este autor afirma que todo saber científico tem de ser reconstruído a cada momento e que a hipótese cientifica precisa esbarrar em contradições (do contrário seriam hipóteses inúteis). Uma vez que, a experiência científica é um método que contradiz a experiência comum. Esta não pode ser verificada (permanece como um fato) enquanto que aquela (cria uma lei). Ora, para confirmar cientificamente a verdade de algo é necessário que se confronte sob divergentes pontos de vista. Além disso, destaca-se que o problema do conhecimento científico deve ser analisado sob a ótica dos obstáculos epistemológicos por que o ato de conhecer é fornecido contra um conhecimento anterior, ou seja, se destroem conhecimentos mal estabelecidos e se superam os obstáculos à espiritualização do próprio espírito. Sendo assim, “aceder à ciência é rejuvenescer espiritualmente, é aceitar uma brusca mutação que

contradiz o passado" (BACHELARD, 1996, p. 18).

Discorrendo-se melhor sobre esses estorvos, ressalta-se que alguns precisam ser superados. Como por exemplo: o da opinião, pois esta traduz necessidades em conhecimentos e aponta os objetos por sua utilidade impedindo-se assim que se conheçam estes. Logo, do ponto de vista do conhecimento científico, não se pode embasar nada na opinião, não se deve apresentar questões que não se consegue formular com clareza. Porque o primeiro passo é saber formular problemas científicos e estes não são formulados de modo espontâneo e é exatamente em torno do problema que o verdadeiro espírito cientifico pode ser caracterizado. Pois, o conhecimento é resposta a uma pergunta e se não houver pergunta não haverá conhecimento científico, uma vez que tudo é construído, nada é gratuito e nada é evidente; o do instinto, diz respeito ao fato de que o espírito tem uma inclinação "natural" de considerar as ideias, utilizadas com mais frequência, como as mais claras e isso acaba gerando uma espécie de ideia dominante que é capaz de atrair a atenção de todo espírito. Chega-se um momento em que o espírito prefere as respostas e não as perguntas e tem maior afinidade pelo que confirma seu saber e não mais pelo que o contradiz e é neste contexto que surge o instinto conservativo e quando este passa a dominar o crescimento espiritual científico tende a cessar (BACHELARD, 1996).

Cabe-se ressaltar que o homem movido pelo conhecimento científico deseja saber para melhor questionar e esses procedimentos necessitam estar em total acordo com a razão, porque é sempre por intermédio da interpretação racional que os fatos podem ser colocados em seu devido lugar. Logo,

> [...] É no eixo experiência-razão e no sentido da racionalização que se encontram ao mesmo tempo o risco e o êxito. Só a razão dinamiza a pesquisa, porque é a única que sugere, para além da experiência comum (imediata e sedutora), a experiência científica (indireta e fecunda). Portanto, é o esforço de racionalidade e de construção que deve reter a atenção do epistemólogo. Percebe-se assim a diferença entre o ofício de epistemólogo e o de historiador da ciência. O historiador da ciência deve tomar as ideias como se fossem fatos. O epistemólogo deve tomar os fatos como se fossem ideias, inserindo-as num sistema de pensamento. Um fato mal interpretado por uma época permanece, para o historiador, um *fato*. Para o epistemólogo, é um *obstáculo*, um contra pensamento (BACHELARD, 1996, p. 22).

Sendo assim, pode-se entender que existem obstáculos que oferecem certa resistência ao conhecimento científico. Tais como: a experiência primeira, relacionada com o fato de que o espírito científico precisa se formar enquanto se reforma e essa instrução deve ser contra a Natureza. Ele só pode aprender com esta se conseguir colocar em ordem os fenômenos e

purificar as substâncias naturais. A partir da modernidade as experiências e os livros foram desligados da observação primeira, ou seja, um livro de ensino científico moderno traz a ciência completamente ligada a uma espécie de teoria geral, não há lugar para o senso comum e o livro comanda e formula suas próprias perguntas. Diferentemente do período pré-científico que tinha como característica preocupações naturais e estava inserido na vida cotidiana (tinha como ponto de partida a natureza e o autor dialogava com o leitor). Faz-se pertinente mencionar que, com o advento moderno, a experiência teve de estar inserida no jogo de razões múltiplas, onde a razão procuraria variar e revirar os problemas e fazer com que estes se proliferassem e se ligassem a outros. E neste contexto se insere aquilo que existe de mais imediato na experiência primeira: nós mesmos, seres humanos imbuídos de desejos inconscientes, paixões, entre outros. E todos esses constituintes estão presentes na trajetória do conhecimento científico. Ora, "[...] o homem vai naturalmente com todos os seus desejos, com todas as suas paixões, com toda a alma. Não é, pois de admirar que o primeiro conhecimento objetivo seja um primeiro erro" (BACHELARD, 1996, p. 68).

Tratando-se do conhecimento geral, o autor também afirma que é um obstáculo ao conhecimento científico. Inclusive ele assegura que nada foi tão prejudicial ao progresso do conhecimento científico quanto à denominada falsa doutrina do geral[5]. A ciência do geral é considerada uma paralisação da experiência e um fiasco do empirismo inventivo. Existe um prazer por parte do intelecto na generalização facilitada e apressada e estes encantamentos da facilidade carecem de ser examinadas cuidadosamente pelo conhecimento objetivo, pois somente desta maneira se conseguirá alcançar uma teoria da abstração científica dinâmica e sadia. Destaca-se ainda que as leis gerais acabem por bloquear as ideias, porque elas respondem sem que haja pergunta e há brevidade no procedimento de identificação. E quanto mais curto for este andamento mais enfraquecido fica o pensamento experimental. Ainda que a generalidade siga um ciclo de ideias exatas, acaba imobilizando o pensamento e as variáveis alusivas ao aspecto geral enturvam as diversificáveis essenciais. Estas são fundamentais porque trazem as "perturbações" (zonas de desconfortos) e por intermédio destas surgem problemas interessantíssimos (BACHELARD, 1996).

Seria uma tarefa muita árdua dar continuidade as releituras de Gaston Bachelard sem mencionar algo que é de suma importância quando se aborda o pensamento científico moderno: a formação dos conceitos. Para que se possam incluir novas provas experimentais faz-se fundamental trabalhar com conceitos, mas precisamente, com a deformação destes. Ou

[5] Dominou desde a época de Aristóteles até a de Francis Bacon, considerada doutrina fundamental do saber (BACHELARD, 1996).

seja, é preciso que se estudem suas condições de aplicações e que se proporcione uma estreita relação entre a razão e a experiência de maneira que se incorporem as condições de aplicação da teoria na própria essência desta (condições de aplicações de um conceito no próprio sentido do conceito). Entende-se que o conceito científico adequado a um fenômeno particular é, na verdade, o agrupamento de aproximações contínuas bem ordenadas e a experiência procurariam maneiras de complicar o conceito de modo que conseguisse realizar as condições de aplicabilidade que a realidade não reúne. Percebe-se então que a ciência nunca encontra seus objetos de estudos prontos, ao contrário, ela os constrói e neste caminho se encontra a fenomenotécnica que procrastina a fenomenologia. Logo, um conceito se torna científico quando está acompanhado de uma técnica de realização, na medida em que se torna técnico. Além disso, o conhecimento geral é interpretado como vago lhe falta precisão. E "o conhecimento que não é apresentado junto com as condições de sua determinação precisa não é conhecimento científico e" (BACHELARD, 1996, p.90).

Em relação ao obstáculo substancialista, Gaston Bachelard elucida que se apresenta sob diversas formas e se constitui por intuições opostas e dispersas e se contenta com a ligação entre a substância e os elementos descritivos de um fenômeno sem fazer qualquer tipo de determinação detalhada e precisa das relações com os objetos. Ou seja, se prevalece da experiência externa, mas não tem relação intima com estes. A substancialização comporta um esclarecimento categórico e reduzido. Por conta disso, a substancialização pode dificultar os futuros progressos do pensamento científico, uma vez que para este todo fenômeno é um resultado preparado, um estágio do pensamento discursivo, um acontecimento do pensamento teórico. Ora, há uma supremacia do conhecimento científico e abstrato sobre o conhecimento intuitivo e primeiro e o empirismo não teria a obrigatoriedade de "dar conta de todos os caracteres sensíveis das substâncias sujeitas à experiência" (Bachelard, 1996, p. 132). Ademais, ressalta-se que o espírito não pode aceitar o caráter substancial de um determinado fenômeno particular porque ao fazer isso ele perde qualquer zelo para aceitar as metáforas e acaba por introduzir no experimento particular uma vastidão de imagens tiradas de diversificados fenômenos. Neste contexto, ressalva-se que o substancialismo traz uma quantidade grande de adjetivos para fazer menção a um mesmo substantivo, ou seja, quanto menos rigorosa for a ideia, maior será o número de palavras utilizadas para expressá-la. Portanto, o progresso do espírito científico está atrelado à diminuição do número de adjetivos que cabem a um substantivo. Até porque, "na ciência os atributos são pensados de forma hierárquica e não de forma justaposta" (BACHELARD, 1996, p. 140).

Finalizando-se as releituras feitas a partir desta obra de Gaston Bachelard, pode-se

sintetizar que a propagação do conhecimento científico ocorre através de rupturas epistemológicas e pensamento científico da época contemporânea se encontra livre tanto do sensualismo e das experiências primeiras quanto dos imediatismos do senso comum. Logo, a experiência científica estaria centrada na racionalidade, onde razão e experimentação estariam completamente associadas a técnicas refinadas.

Além disso, nas ciências contemporâneas não haveria mais espaço para um pensamento egoísta porque a história do pensamento caminhou na direção de uma socialização progressiva. E isso fez com que a ciência se encontrasse mais socializada e a história das ciências caminhou para a história de uma cidade científica[6], que é uma característica do novo espírito científico (BACHELARD, 1996; VELANI, 2017).

1.2 Ciência em Karl Raimund Popper (1902-1994)

Karl Popper procurou explicar que a ciência é movida pelo erro e este seria um componente inevitável de qualquer teoria científica e esta não deve, de modo algum, levar em consideração o princípio da indução[7] como sendo parte do método de procedimentos científicos. Para este autor, os objetivos da ciência não estariam pautados em obtenção de enunciados absolutamente certos ou irrevogáveis, mas sim em uma constante construção de hipóteses e de comparações com a realidade. Ele traz a reflexão à questão da falseabilidade como um dos principais elementos presentes no conhecimento científico. A falseabilidade para ele seria toda e qualquer proposição que pudesse ser passível de refutação por intermédio de experiências empíricas observáveis. Logo, o objetivo principal dele foi fazer uma demarcação entre aquilo que é considerado científico e aquilo é considerado não científico, utilizando-se do critério da falseabilidade em detrimento do da verificabilidade das enunciações, sem negar as proposições metafísicas. Além disso, ele deixa claro que a ciência é falível e crítica e, o processo de construção desta estaria relacionado com o fato de o cientista ser o responsável por solucionar problemas, porque a ciência se iniciaria com a

[6] A *cidade científica* é possuidora de uma coerência racional e técnica onde se descarta todo retrocesso (BACHELARD, 1972).

[7] Segundo Popper (1972), o princípio da indução pode ser interpretado com um enunciado capaz de fornecer ajuda na ordenação de inferências indutivas e em formas logicamente aceitáveis. Mas, este princípio, não pode ser considerado como verdade puramente lógica por que é supérfluo e conduziria a incoerências lógicas que trariam regressões infinitas.

formação das indagações (POPPER, 1972; SCHMIDT, SANTOS, 2007).

Esclarecendo-se o problema da indução, afirma-se que este é posto como uma pergunta a respeito da verdade ou validade dos enunciados universais embasados na experiência. Acredita-se que a verdade universal destes seja conhecida por meio da experiência, mas é sabido que a descrição de uma experiência (do resultado de um experimento ou de uma observação) só pode ser considerada um enunciado singular e nunca universal. Portanto, o dito universal está baseado na conclusão indutiva e as "inferências que levam a teorias, partindo-se de enunciados singulares, verificados por experiência (não importa o que isso possa significar) são logicamente inadmissíveis" (Popper, 1972, p.41).

De acordo com Karl Popper o trabalho do cientista está pautado em elaborar teorias e coloca-las a prova e neste processo estão imbuídas à concepção de novas ideias e dos métodos e resultados. Além disso, o método de submeter criticamente à prova as teorias e de selecioná-las conforme os resultados acompanham quatro linhas diferentes, são elas: comparação lógica das conclusões (onde se coloca à prova a coerência interna do sistema); investigação da forma lógica da teoria (objetivando delimitar se ela apresenta características tautológicas ou empíricas ou científicas); comparação com outras teorias (a fim de determinar se a teoria delimitou um avanço de ordem científica, depois de passar por diversas provas); comprovação da teoria (através das aplicações empíricas dos desfechos que dela se possam deduzir). Essa última teria a finalidade de verificar até que ponto as novas consequências da teoria foram capazes de responder as exigências da prática.

De acordo com Popper (1972) esta etapa de prova apresentaria seu caráter dedutivo, ou seja, dentre os enunciados serão selecionados os que não foram deduzíveis da teoria proposta e, principalmente, o que esta contradiz. Posteriormente busca-se chegar a uma decisão quanto aos enunciados deduzidos (sempre os confrontado com os experimentos e os resultados oriundos das aplicações práticas) e se as conclusões singulares forem, ainda que provisoriamente, comprovadas ou aceitáveis a teoria terá passado pela prova (decisão positiva). Obviamente que a decisão positiva só pode conferir alicerces temporários à teoria, uma vez que possíveis decisões negativas sempre poderão ser consideradas como motivo para rejeição desta. "Ora, na medida em que a teoria resista a provas pormenorizadas e severas, e não seja suplantada por outra, no curso do progresso científico, podemos dizer que ela comprovou sua qualidade ou foi corroborada pela experiência passada" (Popper, 1972, p. 34). Entretanto, se as conclusões forem falseadas (decisão negativa) o resultado também falseará a teoria na qual os desfechos foram logicamente deduzidos.

Em síntese, pode-se entender que para Popper (1972) não podem existir enunciados

definitivos em ciência e não pode haver proposição insuscetível de teste e muito menos ditos que não admitam refutações pelo falseamento de algumas conclusões que dele tenham sido deduzidas.

1.3 Ciência em Bruno Latour e Steve Woolgar (1947).

A compreensão dos processos sociais relacionados à produção da ciência deve ser capaz de abarcar o entendimento das práticas que são realizadas nos laboratórios de pesquisa e faz-se pertinente que se perceba as ligações entre o tecnocientífico e o social. Na obra intitulada vida de laboratório: a produção dos fatos científicos, dos autores Bruno Latour e Steve Woolgar, pode-se perceber um processo de etnografia realizado dentro de um laboratório. Logo, entende-se que para estes autores a ciência não se distinguiria de outras práticas sociais por causa de uma superioridade cognitiva, como pregava a epistemologia. O conhecimento científico seria um sistema[8] socialmente estabelecido e reproduzido e o principio metodológico que da simetria estaria presente neste contexto (KROPF, FERREIRA, 1998; TEIXEIRA, 2001).

Latour e Woolgar (1997) esclarecem que a vida de laboratório: a produção dos fatos científicos foi considerada a primeira etnografia de um laboratório, onde foi feita uma descrição detalhada e minuciosa a respeito do laboratório de pesquisa (suas rotinas, a cultura, documentos e fatos, entre outros). Eles afirmam que no trabalho de campo realizado houve um esforço visando a reelaboração e construção da natureza e da sociedade e o mesmo se aplicaria tanto ao falso quanto ao verdadeiro. O livro buscou apresentar uma observação em primeira mão acerca do saber que utiliza como informantes os pesquisadores sem fazer uso do que estes dizem para explicar o que fazem. Seguindo esta lógica, quem poderia falar sobre ciência em primeira mão conhecendo seus detalhes mais minuciosos se não os cientistas. Logo,

> [...] os próprios cientistas fazem suas ciências, seus discursos sobre a ciência, sua ética da ciência, suas políticas da ciência e, quando são de esquerda, suas críticas e autocríticas da ciência. Os outros ouvem. O ideal político e epistemológico é que não haja uma palavra da metalinguagem da ciência que não seja tomada dos próprios cientistas (LATOUR, WOOLGAR, 1997, p. 25).

[8] Esse princípio traz a ideia de que tanto enunciado científico verdadeiro quanto o falso assumem tais atributos por estarem imbuídos em um processo social de convencimento que possibilitou o reconhecimento destes (KROPF; FERREIRA, 1998).

Faz-se pertinente mencionar que os autores pretenderam se aproximar da ciência, familiarizar-se com a produção dos fatos, contornar o discurso dos cientistas, explicar o que os pesquisadores fazem. Ou seja, fazer o que os etnógrafos fazem: se familiarizar com um campo, permanecendo independente dele ("mantendo" certa distância). Segundos eles, dentro das observações feitas se pode entender que o laboratório se ocupa de fatos e estes são interpretados como sendo "um enunciado que não está mais acompanhado por qualquer outro enunciado que modifique sua natureza (isto é, ele não é mais modalizado)" (Latour, Woolgar, 1997, p.33). Cabe-se ressaltar que o observador sentiu, inicialmente, certo estranhamento por que se viu defronte de uma "tribo" que passava grande parte do tempo escrevendo, lendo, codificando e marcando diferentes informações. No entanto, em seguida compreendeu que a vida dentro do laboratório (os experimentos realizados, os animais que são "sacrificados", entre outros) não é tão absurda quanto lhe pareceu em um primeiro momento e ele percebeu que as finalidades das atividades realizadas dentro deste espaço poderiam representar grande valor. Logo, o observador apresenta a ideia de que o laboratório é um sistema de inscrição literária e que possui cultura específica, esta tem relação com o fato de ser o único lugar onde são encontrados determinados elementos, substâncias, aparelhos para testes específicos. Obviamente que o antropólogo ainda teve "sensações de mal-estar" diante do grupo de pesquisadores, pois estes se preocupam somente com os fatos em estado bruto e não apresentavam crenças em deuses, mitologias (como é bastante comum em outras tribos). (LATOUR, WOOLGAR, 1997).

Faz-se necessário mencionar, também, que houve um reconhecimento, por parte dos atores envolvidos no processo de pesquisa (dentro do laboratório), de que a produção de artigos é finalidade essencial das atividades desenvolvidas. Neste ponto, o observador se sentiu incomodado por não conseguir compreender o significado dos artigos e entender como estes poderiam ser o fundamento de toda uma cultura. Devido a sua inquietude indagou aos pesquisadores sobre o significado dos artigos e a resposta que obteve foi a de que os artigos eram um meio para que se pudessem comunicar descobertas importantes. Ora, a produção de um artigo resulta de diferentes procedimentos relacionados com a leitura e escrita, ou seja, inscrição literária e esta têm como principal função "conseguir persuadir os leitores, mas estes só ficam plenamente convencidos quando todas as fontes de persuasão parecem já ter desaparecido" (Latour, Woolgar, 1997, p. 76).

Segundo Latour e Woolgar (1997) há ainda outra questão relacionada a esta produção

dos pesquisadores: a credibilidade científica, muito ligada à formação destes (trajetórias de carreira, estratégias, posições). Os elementos sociológicos (situação social, crédito, honra, estatuto, nível) são muito utilizados como meios de obtenção de informações confiáveis e de acentuação da própria credibilidade do pesquisador. Logo, este seria considerado um estrategista na medida em que se envolvem em colaborações potenciais, escolhe momentos oportunos, vão atrás de informações confiáveis, avaliam, aproveitam oportunidades. Como os autores afirmam "os pesquisadores investem suas capacidades políticas no próprio âmago da ciência. Quanto melhores suas qualidades de políticos e de estrategistas, melhor é a ciência que produzem" (Latour e Woolgar, 1997, p. 241).

1.4 **Ciência e Relações de Poder**

Em primeiro lugar, deve-se lembrar de que como explicou o filósofo Michel Foucault (em uma de suas obras intitulada: *microfísica do poder*) não há uma teoria geral do poder. Porque este não é algo unitário e global, não é um objeto natural. O poder se constitui historicamente, é uma prática social. Logo, os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da sociedade, sendo bem enfático, "o poder não existe; existem práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona" (Foucault, 2013, p.17).

Destaca-se que a grande importância conferida as relações de poder reside no fato de que este desempenharem estratégias positivas e tem como função maior o "gerenciamento" e controle da vida e das ações humanas. Ou seja, o poder produz o real, produz rituais de verdade, domínio de objetos, ele possui uma riqueza estratégica, uma eficácia produtiva, uma positividade. Além disso, o poder é interpretado como sendo produtor de individualidade, logo, "o indivíduo é uma produção do poder e do saber" (Foucault, 2013, p. 24). O poder é aceito e mantido, nas sociedades, porque produz discursos, formas de saber, induz ao prazer e permeia coisas. Ele é "uma rede produtiva que atravessa todo corpo social" (Foucault, 2013, p.45).

A partir do que foi brevemente exposto nos parágrafos acima, pode-se entender que a ciência não deve ser considerada como neutra, pois trabalha com dispositivos de verdade e discurso. Ora, não existiria verdade sem poder, a verdade é produzida no mundo graças às diversificadas coerções e produz, neste, efeitos regulamentados de poder. Sendo assim,

> [...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua política geral de verdade: tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2013, p. 52).

De acordo com Foucault (2013), todo conhecimento seja ele ideológico ou científico só existe a partir de condições políticas responsáveis por formarem tanto o sujeito quanto os domínios de saber. E a investigação destes está ligada as relações de poder que o constituem. Portanto, todo saber é político e não há saber neutro por que todo saber nasce em relações de poder. Uma vez que, "todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber" (Foucault, 2013, p.28).

Antes de aprofundar as questões científicas pertinentes as releituras do sociólogo Pierre Bourdieu, vale a pena relembrar que existe uma preocupação em diversas de suas obras em explicar o conceito de campo. Pois, para o autor, este pode ser compreendido como sendo um espaço socialmente determinado e relativamente autônomo dotado de suas próprias leis e que faz alusão a microcosmos sociais, onde estão inseridas as instituições e os agentes que produzem, difundem ou reproduzem tanto a ciência quanto a arte e a literatura. O campo seria então um mundo social como os outros, entretanto cumpriria leis sociais mais específicas. E o campo científico não estaria sujeito a todas as demandas político-econômicas (espécie de ciência escrava) e não se configuraria como totalmente livre de qualquer necessidade social (ciência pura). Porque existem os princípios do campo, ou seja, a estrutura das relações objetivas entre os agentes (a posição ocupada por eles, dentro desta) é que determina o que eles não podem e o que podem fazer (os tipos de objetos a serem estudados, os lugares de publicação, as intervenções científicas, entre outros). Ora, a estrutura é basicamente estabelecida em consonância com o capital científico de cada indivíduo e instituição pertencente ao campo. Logo, percebe-se que os campos são áreas de relações de forças e eles não se orientam ao acaso uma vez que há estruturas objetivas e lutas ao redor destas (BOURDIEU, 2004).

Tratando-se das características específicas do campo científico, este sociólogo afirma que quanto mais autônomo [9]este conseguir ser, maiores serão as capacidades de fugir das leis sociais externas. Pois, um campo autônomo está mais próximo de uma concorrência perfeita e

[9] Quanto mais autônomo, mais se tem chance de dispor da autoridade específica, seja ela científica ou literária, que autoriza o discurso fora do campo com eficácia simbólica (BOURDIEU, 2004)

pura e isso faz com que a censura seja puramente científica excluindo-se cada vez mais as possíveis intervenções de forças sociais. Além disso, há uma crença científica ("ilusão" imanente ao pertencimento a um campo) que versa como interesse pelo desinteresse e pelo interesse desinteressado e que acaba por admitir que o "jogo científico" merece investimento e que deve ser jogado. Sendo assim,

> [...] o campo, isto é, mais precisamente a economia antieconômica e a concorrência regulada da qual ele é o lugar, produz essa forma particular de ilusio que é o interesse científico, ou seja, um interesse que com relação às formas de interesse correntes na existência cotidiana (e em particular no campo econômico) aparece como desinteressada, gratuita. Mas, sutilmente, o interesse "puro", desinteressado, é um interesse pelo desinteresse, forma de interesse que convém a todas as economias dos bens simbólicos, economias antieconômicas, nas quais, de alguma maneira, é o desinteresse que compensa [...] (BOURDIEU, 2004, p. 31).

Segundo Pierre Bourdieu, as estratégias dos agentes (inseridos no campo científico) possuem dupla face, ao passo que são contrárias e desinteressadas e interessadas, são influenciadas pela "falsa ideia" de interesse no desinteresse. Além disso, há luta cientifica, no campo, caracterizada por uma disputa entre oponentes que detém armas tão potentes e eficazes quanto o capital científico reunido pelo campo e dentro deste. Existe ainda uma realidade objetiva (cada um dos agentes entra em acordo para fornecer uma espécie de veredicto da experiência, do real) que se manifesta no interior deste espaço por intermédio das representações realistas, embasadas em uma realidade repleta de diversificados meios de estabelecer vereditos a partir de técnicas e instrumentos de experimentação e de grande quantidade metódica. Percebe-se, também, a existência de uma lógica da concorrência puramente científica e esta pode ser anulada ou contrariada, permitindo que as repreensões sociais sejam disfarçadas em censuras científicas. Além disso, proporciona-se que os abusos do poder social específico (poder de nomeação mediante bancas de concurso, por exemplo) sejam travestidos de razões científicas.

Este autor afirma que o mundo científico conhece as relações sociais de dominação que comprometem as relações de força, uma apropriação dos meios de reprodução e de produção, os fenômenos de concentração do capital e do monopólio e do poder. Ou seja, o universo da ciência está atrelado a um dispêndio econômico e o grau de autonomia desse campo vai depender do nível de recursos (econômicos, políticos, entre outros) que ele demanda para se efetivar e da proporção em que é capaz de infundir suas coações negativas ou positivas e do grau de proteção contra as possíveis intrusões. Logo, destacam-se duas formas de poder, inseridas no espaço científico, que estão adequadas a dois capitais

científicos. São elas: poder político ou temporal, ligado ao poder institucionalizado (por exemplo, pertencimento a comitês de avaliações, direção de departamentos e laboratórios e a posições de “prestígio” da instituição), poder sobre os meios de reprodução (fazer nomeações e carreiras) e produção (contratos, etc.). E há o poder específico que faz referência ao prestígio pessoal (relação de estima mútua, muito presentes em colégios invisíveis de eruditos) (BOURDIEU, 2004).

Faz-se pertinente mencionar que o capital científico pode ser puro ou institucional. O primeiro seria adquirido pelas contribuições reconhecidas às descobertas, invenções e progressos da ciência (publicações nos órgãos mais prestigiosos) e teria maior dificuldade em ser transmitido na prática por que envolveria um trabalho lento e longo de formação tanto da parte do pesquisador quanto das pessoas que trabalham com este. O segundo seria obtido através de subterfúgios específicos (os mais comuns são as participações em comissões, bancas de concurso e de teses) e tem uma capacidade de transmissão facilitada, pois segue normas de qualquer outra espécie de capital burocrático.

Claramente a amontoação dessas duas espécies de capital é muito complexificada e extremamente difícil, uma vez que os pesquisadores poderiam ser assinalados de acordo com o peso de seu capital puro e de seu capital institucional e isso traria, de um lado, depositários de um forte peso político e frágil crédito científico e, de outro, detentores de um frágil peso político e forte crédito científico. Ora, a transformação do capital político em poder científico se dá de modo muito mais rápido e mais fácil do que a transmutação de forte crédito científico em obtenção de poderes econômicos e políticos e isso acontece, também, por causa das relações de forças simbólicas imbuídas no campo científico. Ressalta-se ainda que estudo realizado por Shinn (1998) apresentou uma coexistência das duas formas de poder e de capital científico dentro de um mesmo laboratório (de física) de pesquisa e que a organização de trabalho dentro deste vem senso cada vez mais propagada para diferentes grupos de pesquisadores. Contudo o que Pierre Bourdieu quer deixar claro é a dificuldade de se conseguir acumular ambas as espécies de capital e de mantê-las (BOURDIEU, 2004).

Dentro desse contexto de ciência e relações de poder, Bourdieu (2004) elucida que a posição do pesquisador e do professor são incompatíveis. Pois, este não teria suas funções diretamente conectadas com a pesquisa e isso poderia banalizar o discurso criador e fazer com que o problema essencial posto pelo criador sumisse o que revelaria uma espécie de interesse inconsciente pela inercia por parte do professor. Enquanto aquele estaria completamente ligado à pesquisa e teria uma vida cientifica considerada como muito árdua, uma vez que é

permeado por questões de invasão da documentação [10]e exposições a sofrimentos diversos.

Cabe-se mencionar, também, que o "campo da ciência" traz consigo algumas considerações interessantes e que permeiam diferentes áreas do conhecimento. Como Luz, Sabino e Mattos (2013) apontaram, a ciência domina a racionalidade e se valida enquanto modo correto do agir e do pensar do dos sujeitos na sociedade. Ou seja, na nossa cultura, ocidental, não há espaço para um pensamento aceito como racional que não seja derivado da ciência, ou que nela não encontre raízes de fundamentação. Além disso, a ciência é considerada a força produtiva mais importante no sistema capitalista. E isso é evidenciado quando se analisam os diferentes campos do conhecimento.

Tratando-se do campo da educação física brasileira, mas especificamente o da pesquisa sistemática, ressalta-se a existência de embates e de uma espécie de polarização das subáreas biodinâmica, sociocultural e pedagógica presentes no referido campo. Como esclarecem Telles, Ludorf e Pereira (2017) devido à pós-graduação em educação física ter se constituído respalda na área da saúde (tanto que está vinculada a área 21, para critérios de avaliação, da CAPES) acaba existindo uma espécie de desvalorização no que tange as subáreas pedagógica e sociocultural quando comparadas à da biodinâmica. Ora, as ideias de ciência e métodos e pesquisas provenientes das ciências naturais e "embasadas" na ciência tradicional são diferentes das que envolvem as ciências humanas e sociais. E isso traz como resultado divergentes modos de se fazer ciência e de se pensar a mesma. Essas diferenciações não tem relação com juízos de valores, ou seja, serem classificadas como piores ou melhores, porém elas se diferem e isso ocasiona impactos nas formas de avaliação (dos programas, orientadores, etc.).

Faz-se importante ressaltar, também, que os diferentes entendimentos acerca das formas de avaliação, atualmente, tendem a privilegiar a subárea da biodinâmica em detrimento das sociocultural e pedagógica. Logo, percebe-se, de certa maneira, maior valorização de uma subárea do que de outras. E diversas literaturas têm apontado a necessidade de critérios de avaliação que levem em consideração as características e particularidades de cada subárea, ou seja, que consigam atender a solicitações destas no campo da educação física como um todo.

O campo científico, de modo geral, sempre passou por embates e disputas. O próprio Pierre Bourdieu com suas densas discussões sobre *o campo*, tanto o científico como quaisquer outros, já nos apresentava isso. No caso específico da educação física, as disputas no interior

[10] Pierre Bourdieu afirma ser necessário estudar o que realmente é lido pelos pesquisadores e o problema da invasão de documentos é real e deveria ser discutidos em lugares de reflexão

do campo sempre ocorreram. Ora, desde as discussões sobre a mesma ser interpretada como uma área de intervenção ou como uma ciência. E sobre a temática do rompimento com o paradigma puramente biologicista dentro da referida área de conhecimento. Logo, pode-se compreender que tais assuntos e discussões acompanharam também o que era produzido na educação física. E o âmbito da pós-graduação stricto-sensu era e ainda é muito permeado por diversas disputas (TELLES, LUDORF, GIUSEPPE, 2017).

O artigo intitulado: *Cenários de um Descompasso da Pós-Graduação em Educação Física e Demandas Encaminhadas à CAPES*, fruto do fórum de pesquisadores das subáreas sociocultural e pedagógica, aborda com muita prioridade alguns aspectos interessantes a respeito do sistema de avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). E destaca que, com o passar dos anos se têm observado, existem distorções no que se refere a avaliação das áreas que englobam as ciências sociais e humanas e as naturais. Afirmando que há mais prejuízos para aquelas do que para estas.

Importa-se esclarecer que não se está, nesta dissertação, construindo um discurso de vitimização das subáreas sociocultural e pedagógica. Ao contrário, analisam-se autores que abordam a temática e que de maneira alguma desconhecem que há sucesso nos modos avaliativos atuais. Porém, faz-se necessário atender a todas as demandas de subáreas e não apenas a de uma. Além disso, ressalta-se que o SNPG como um dos objetivos o desenvolvimento de estudos relativos a formação de docentes e a CAPES que cuida dos cursos de pós-graduação stricto sensu deve criar condições de articulação com a educação básica e reforçar os interesses do SNPG com os da sociedade. Todavia, na prática, não se percebe de maneira muito evidente esse objetivo sendo atendido. Sobretudo quando se coloca em pauta os critérios avaliativos da CAPES e a própria inserção da Educação Física na Área 21. Ou seja, a avaliação é feita de acordo com os critérios priorizados nela.

Ora, o sistema de avaliação não tem sido sensível às demandas no que se refere às características específicas das subáreas pedagógica e sociocultural. Uma vez que, alguns dos critérios avaliativos utilizados são: *fatores de impacto*; *emprego da mediana inflada pela produção da subárea biodinâmica e pelas demais áreas que compõem a Área 21*; *condicionar a permanência das subáreas pedagógicas e sociocultural à preconização de propagação de produções em periódicos de língua inglesa*. Sabe-se que as formas de produção de conhecimento em educação física são diferenciadas. E quando se levam em consideração estas subáreas com a biodinâmica, percebem-se desvantagens para as primeiras. Inclusive no que tange aos pesquisadores, que na maioria das vezes, para sobreviver e se enquadrar nos critérios priorizados, acabam se adaptando ao sistema de “publicar para não perecer”.

A fim de finalizar este capítulo, cabe-se mencionar, também, que neste Fórum foram feitas propostas com intuito de propor mudanças urgentes nos procedimentos avaliativos da CAPES no que cabe a educação física na área 21. Foram eles: a reorganização da educação física como área autônoma; operacionalização das avaliações de maneira distinta entre as subáreas; valorização da diversidade nos Programas de Pós-Graduação (PPGs); aperfeiçoamento do Qualis-livros; institucionalização do Qualis-Congressos; aperfeiçoamento do Qualis-periódico; política orientada para jovens pesquisadores; participação nas comissões de avaliações. Tais propostas são mais aprofundadas nos resultados e discussões desta pesquisa. Porque foram coletadas falas dos docentes que mencionaram algumas delas.

2 CAPITALISMO E TRABALHO.

2.1 Capitalismo e Precarização do Trabalho

Neste capítulo, discorrer-se-á acerca das questões relacionadas ao capitalismo e aos processos de precarização do trabalho permeados pelo referido sistema. Para tanto, abordaremos um pouco sobre a "história do surgimento do capitalismo" e as modificações que foram ocorrendo no mesmo até que se chegasse ao tipo de capitalismo que se vivencia na atualidade.

A palavra trabalho é originária do vocabulário latino *tripaliare* e do substantivo *tripalium*, aparelho de tortura para amarrar os condenados ou animais difíceis de ferrar. Por conta disso, sua associação com tortura e sofrimento e labuta. Faz-se importante compreender o processo de trabalho, porque este é influenciado pelas diversificadas estruturas de sociedade e pelo sistema capitalista. E é pertinente compreender esse contexto para que ao longo desta pesquisa se entendam as influências do mesmo no processo de saúde-doença dos sujeitos na sociedade atual, denominada por Gilles Deleuze de Sociedade de Controle e por Byung-Chul Han como Sociedade do Cansaço (MATTOS, 2015, DELEUZE, 1992; HAN, 2015).

É importante lembrar que o sistema capitalista influenciou e influencia o campo do trabalho. E como Karl Marx deixou claro: não existe indivíduo formado fora das relações sociais, pois a essência humana seria o conjunto das relações sociais e estas seriam determinadas pela maneira como os homens trabalham, ou seja, pelo modo de produção da vida material (MARX, 1996).

Cabe-se destacar, neste primeiro momento, que o capitalismo ou o sistema capitalista não surgiram do nada, ou ao acaso. Houve todo um caminho para que se chegasse ao que se vivencia atualmente no sistema capitalista. A transição do período medieval (mundo medieval) para o moderno (mundo moderno) deixou evidente as modificações tanto no tipo desociedade quanto na estrutura econômica que passou a se propagar e "imperar" por todo mundo.

Sabe-se que na sociedade medieval, mas precisamente no período da Alta Idade Média (séculos V a XI) a Igreja Católica esteve no ápice e havia uma organização muito clara de repartição da sociedade. Existia a presença do clero, da nobreza e dos camponeses ou servos, ou seja, havia indivíduos que trabalhavam outros que lutavam, outros rezavam e não

aconteciam “ascensões sociais” por intermédio do trabalho. Era caracterizada uma espécie de tríplice, uma vez que estas “três ordens” viviam juntas e não sofriam cisões porque o serviço de cada uma delas tornava possível a atividade da outras. Mas, a partir do século XII (Baixa Idade Média), percebeu-se o surgimento de um novo tipo de civilização com concepções muito adversas quando comparadas as outras, *era o capitalismo* (COMPARATO, 2011).

Cabe-se destacar que no contexto do feudalismo, a posse legítima de terra era um elemento fundamental e, somente, com a queda do sistema feudal é que outros indivíduos puderam começar a comprar terras. Mas, não foi um processo imediato e alguns povos como os judeus, por exemplo, eram proibidos de tê-las. É importante falar sobre isso, porque com o advento da Modernidade diversas modificações ocorreram. Ora, alguns dos fatores responsáveis pela decadência do período medieval e surgimento do período moderno foram: passagem do sistema feudal para o sistema capitalista (vinculado ao crescimento do Comércio) e emergência da burguesia; formação dos estados nacionais e o surgimento de novas concepções econômicas e políticas; o movimento da reforma, que ocasionou a quebra da unidade religiosa europeia e rompeu com a concepção passiva do homem entregue unicamente aos desígnios divinos; reconhecimento do trabalho humano como fonte da graça divina e origem legítima da riqueza e da felicidade; desenvolvimento da ciência natural, que criou novos métodos de investigação científicos impulsionadas pela confiança na razão humana. Em síntese, o Renascimento, o Iluminismo, a Reforma protestante, as Revoluções Burguesas, a Revolução Gloriosa, a Revolução Industrial, o Humanismo, a Revolução Francesa e o surgimento do capitalismo foram os principais aspectos que propiciaram o surgimento do período moderno e este proporcionou a consolidação do sistema capitalista (MATTOS, 2014; 2016; COMPARATO, 2011; WEBER, 2004).

Neste momento, pode-se indagar: o que é que o sistema capitalista trouxe de tão “inovador” e porque é um sistema que apesar de suas contradições não se finda e não é substituído por outro?

Para responder a esta indagação, primeiramente, faz-se necessário mencionar que em nenhuma outra civilização do passado se considerou o acúmulo de bens materiais como finalidade última da vida, uma vez que, anteriormente a riqueza não era adquirida através do trabalho, ela era vinculada ao estatuto da nobreza. Eis então (uma grande inovação trazida pelo referido sistema) o “grande espírito do capitalismo”: a busca do lucro máximo pelo exercício profissional de uma atividade econômica como modelo global de vida (WEBER, 2004; COMPARATO, 2011).

Em segundo lugar, é preciso lembrar que o surgimento da burguesia, no final do século

XII atrelada ao renascimento do comércio e as reconquistas de territórios (anteriormente tomado pelos árabes, na região da bacia do Mediterrâneo) proporcionou modificações no sistema mercantil. Ora, à mercantilização pode ser interpretada como uma das principais inovações do capitalismo emergente. Mas, não é qualquer tipo desta, é aquela no qual se traduz o espírito material do capitalismo. Ou seja, o fato de tudo ser transformado em mercadoria (pessoas, ofícios públicos, trabalhadores assalariados, consumidores e tudo mais). O capital passou a ser um valor supremo e a vida se imbuiu em um processo de desumanização. Uma vez que, esta tem excluída da biosfera a pessoa humana que é o seu centro de valor universal. Os sujeitos perderam a sua dignidade porque passaram a ter um preço dentro deste sistema que trabalha com relações essencialmente impessoais, organizações artificiais e com o anonimato. São as relações fluídas, instáveis e flexíveis permeadas por uma "modernidade líquida". (BAUMAN, 2001; COMPARATO, 2011).

Além disso, ressalta-se o fato de terem ocorrido mudanças na estrutura da sociedade, novos grupos sociais que possuíam direitos e deveres formalmente iguais, novas cidades livres do poder feudal. As pessoas passaram a ser "diferenciadas" pelo nível de suas posses pessoais, pela propriedade dos bens de produção. Era a moderna sociedade de classes surgindo e isso foi possível a partir da Modernidade. Pois, foi neste período que se iniciou a ideia de possibilidade de enriquecimento e ascenção social, por intermédio do trabalho. Além disso, a instituição da propriedade passou a ser essencial no edifício jurídico do capitalismo. Ora, a propriedade, enquanto direito fundamental é, também, um direito sobre bens, necessário para a preservação de uma vida digna para o seu titular. Logo, "o que conta e sempre contou, na civilização capitalista, é o interesse exclusivo do sujeito de direito" (Comparato, 2011, p.14).

Cabe-se destacar que o sistema capitalista atual, obviamente, é diferente quando comparado ao seu surgimento. Para explicarmos melhor recorremos a releituras de autores que discorrem sobre o liberalismo, porque se compreende que a sociedade capitalista foi "gerada" em meio à extinção da sociedade feudal. A palavra liberal vem do latim *Liber* ("livre"), em seu sentido original faz referência a uma filosofia política que tenta limitar o poder político e apoia e defende os direitos individuais. Essas ideias foram oriundas de alguns pensadores iluministas (John Locke, Montesquieu, etc.) do século XVIII. Além disso, o liberalismo econômico queria o fim da intervenção do Estado na distribuição das riquezas e na produção e o fim dos monopólios e das medidas protecionistas e defendia a livre concorrência entre as empresas. Ideais fortemente amparados por autores como David Ricardo, Adam Smith e Malthus (LAGE, 2006, LOCKE, 1998).

Dentro deste contexto “liberal”, o próprio John Locke compreendia o trabalho como sendo um caminho para se garantir o direito de posse, individualmente, daquele que produz, compra e colhe os frutos produzidos. Ele acreditava que a propriedade (a terra, os frutos) pertencia a cada homem e a este caberiam os direitos e as responsabilidades. Ou seja, “o que for que ele retire da natureza no estado em que lho forneceu e no qual deixou, mistura-se e superpõem-se ao próprio trabalho” (Locke, 1998, p.). Logo, a propriedade (a terra e tudo que ela abrange) se fundamenta no trabalho e seria por meio deste que se conquistaria o direito de ter propriedade.

Esses “defensores” do liberalismo procuraram estabelecer os limites do poder político ao afirmar que existiam direitos naturais e leis fundamentais de governo que nem os reis poderiam ultrapassar sob o risco de se transformarem em tiranos. Dos pilares constitutivos da ordem capitalista, ou seja, propriedade e liberdade, este que deu nome ao ideário. Logo, o liberalismo se tornou a ideologia da sociedade capitalista, ou burguesa. Obviamente que muitas contradições marcaram este processo Liberal. Como nos esclarece o autor Domenico Losurdo, na obra intitulada: *Contra-História do Liberalismo* (2006). Ora, o liberalismo é compreendido como a tradição de pensamento que posiciona no centro de suas atenções a liberdade do indivíduo. Era contrário as indevidas interferências do Estado e as imposições diversificadas e ao poder que fosse excessivamente amplo e defendia o direito das minorias. Mas, apesar de todos esses elementos foi um “movimento” que procurou justificar a escravidão absoluta e perpétua.

Losurdo (2006) traz a reflexão que os principais responsáveis pela “propagação” dos ideais liberais como John Locke (filósofo inglês conhecido como o "pai do liberalismo") e John *Calhoun* (vice-presidente dos Estados Unidos entre l829 e 1832) e tantos outros, eram completamente a favor da escravidão. Este, inclusive, afirmava que os abolicionistas eram fanáticos e cegos por defenderem o fim da escravidão, uma vez que ele considerava esta como sendo uma forma de propriedade legítima e garantida pela constituição. Além disso, acreditava que o escravismo era um bem positivo e que a civilização jamais poderia renunciar a este. Neste contexto, o autor assegura que:

> Os pretensos campeões da liberdade retratam como sendo sinônimo de despotismo e de escravidão uma imposição fiscal promulgada sem o seu explícito consenso, mas não tem escrúpulo para exercer o poder mais absoluto e mais arbitrário em detrimento dos seus escravos. [...] Como se explica que os gritos mais elevados de dor pela liberdade se elevam dos caçadores de negros?[...]. Os mais barulhentos advogados da liberdade eram os mais duros e mais selvagens patrões de escravos (LOSURDO, 2006, p. 22).

A partir disso, pode-se entender que a existência de uma forte contradição entre liberdade e opressão. Os países mais famosos (Estados Unidos e Inglaterra) por protagonizarem as três grandes Revoluções Liberais foram, também, personagens de trágicos capítulos (práticas genocidas e processos de escravidão) da história moderna. Mas, por que, em geral, os maiores defensores dos ideais de liberdade em relação ao poder político eram os donos de escravos? Domenico Losurdo responde a esta indagação explicando que a posição do senhor de escravos estimulava uma natureza e um caráter mais liberal. O conforto e a riqueza de que usufrui e a cultura que consegue adquirir acabava reforçando a autoconsciência orgulhosa de uma classe que se tornava a cada dia mais intolerante mediante as interferências, as imposições, os vínculos e exigências das autoridades religiosas e do poder político. Logo, os proprietários de escravos e os fazendeiros, aos poucos, iam amadurecendo um pensamento livre e um espírito liberal (LOSURDO, 2006).

Ora, inicialmente, as utopias construídas com os ideais de abolição da escravidão e da servidão priorizavam o surgimento de uma sociedade que fosse organizada para atender aos interesses coletivos. Mas, diversificadas revoltas populares inspiradas neste ideal foram derrotadas e o que acabou acontecendo foi a transformação das terras (delimitadas por cercamentos) em propriedade. Logo, os donos de terras entendiam que liberdade era poder dispor de suas propriedades da maneira que lhes fosse mais “agradável”. Ou seja, fazer livre uso da propriedade. Dentro deste contexto europeu, obviamente, ressalta-se que os servos que outrora foram libertados da servidão entendiam como liberdade o fato de poderem vender livremente sua força de trabalho para os donos das propriedades o que faria desses, trabalhadores assalariados (NASCIMENTO, 2006).

Os pensamentos que combinavam a ideia de liberdade comercial como sendo benéfica a todos, posteriormente foram associados com a defesa do capitalismo. E neste contexto, não poderíamos deixar de mencionar Adam Smith, também, considerado “Pai do Liberalismo”. Ele foi filósofo e economista, era de origem escocesa, autor da obra intitulada: A Riqueza das Nações (1°edição de 1776) e foi um dos principais críticos à regulação e intervenção excessiva do Estado na economia. Porque, acreditava que a economia precisava ser dirigida pelo mercado, pelo livre jogo da oferta e da procura. Ora, o mercado, na concepção dele, se autorregularia e daria conta das diversificadas necessidades sociais. Este autor entendia que o trabalho representaria a verdadeira fonte de riqueza para as diferentes nações e, por causa disso, o mesmo deveria ser conduzido pela livre iniciativa dos particulares (SMITH, 1996).

É preciso deixar claro que se abordou suscintamente sobre o liberalismo, porque é fundamental compreender um pouco a respeito deste para que, posteriormente, se consiga entender as modificações ocorridas no sistema capitalista. Inclusive é fundamental mencionar que o grande e renomado filósofo Karl Marx foi um dos principais críticos do liberalismo, especificamente, da economia política trazida. Ora, apesar de afirmar e reconhecer que a burguesia exerceu na história um papel eminentemente revolucionário (porque do sob a ótica da produção, tornou cosmopolita a produção e o consumo de todos os países, possibilitou a extinção de temores ligados à religião, eliminou as condições de vida patriarcais e feudais, e acabou gerando uma interdependência universal das nações), o autor evidencia as contradições ocorridas no processo. Uma vez que,

> A burguesia fez da dignidade pessoal um simples valor de troca e em nome das numerosas liberdades conquistadas estabeleceu a implacável liberdade de comércio. Em suma, substitui a exploração, encoberta pelas ilusões religiosas e políticas, pela exploração aberta, única, direta e brutal. A burguesia despojou de sua auréola toda a ocupação até então considerada honrada e encarada com respeito. Converteu o médico, o jurista, o padre, o poeta, o homem da ciência em trabalhadores assalariados (MARX E ENGELS, p. 29, 2003).

Dando-se prosseguimento, destaca-se que correram modificações nos “modos do capitalismo” com o decorrer dos anos. Durante os séculos XVIII até meados do XIX o mesmo era tido, basicamente, como um sistema de mercados concorrencial (havia regulação dos capitais individuais por parte do próprio mercado e se tornava possível à presença de um Estado liberal não intervencionista). A partir do final do século XIX, surge o denominado capitalismo monopolista, marcado pela organização de mercados na forma de oligopólios e por um Estado mais intervencionista. O avanço tecnológico deve ser levado em consideração nessa transformação, uma vez que o mesmo potencializou o expansionismo do capitalismo e este, por sua vez, aprofundou e acelerou a subsunção do trabalho.

Nesse mesmo século, ressaltam-se dois elementos considerados inovadores e que foram primordiais para essa segunda fase do capitalismo. São eles a linha de montagem fordista e o taylorismo (também denominado de organização científica do trabalho) que foram responsáveis pela criação de rotinas e prescrição detalhada dos processos de trabalho, e pelo aprofundamento em massa (até mesmo dos bens de consumo duráveis) e por aglutinarem um número grandioso de trabalhadores nos setores de produtividade industrial (MANCEBO, 2006; 2007)

Segundo Antunes (1995) na década de 1980, em países com avançado sistema capitalista, presenciou-se transformações no mundo trabalho. Tanto em suas formas de

representação sindical e política quanto nas de inserção na estrutura produtiva. O autor afirma que nessa mesma época houve um grande "salto" tecnológico que foi evidenciado pela presença da robótica, microeletrônica e da automação individual invadindo o universo fabril e se desenvolvendo cada vez mais nas relações de produção do capital e de trabalho. Sendo assim, percebeu-se o surgimento de novos processos de trabalho, onde a produção em série e de massa passaram a ser "substituídas" por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado, pela busca de produtividade e pela especialização flexível[11].

Enquanto o desenvolvimento industrial exigiu uma mão de obra apta a trabalhar nas linhas de produção das fábricas e operava dentro de uma lógica de sociedade disciplinar, ou seja, seguiam um regime capitalista que começava com o corpo e no corpo. O tipo de sociedade que aparece no final do século XX, em consequência dos diversificados processos para reestruturação do sistema capitalista e com a ampliação das possibilidades de se veicularem informações e com o incremento das interconexões globais e desenvolvimento da microeletrônica, instaura uma dinâmica na qual o tempo e a velocidade e o encurtamento espacial ganham extraordinárias dimensões. E no início do XXI se enfatiza a questão da fluidez e liquidez, aonde há urgência de se ter um sistema produtivo capaz de promover um atendimento cada vez mais veloz às flutuações de mercado e muito mais flexível tanto em relação à administração do espaço quanto à sequência de produção. E toda essa nova organização das estruturas do trabalho tem afetado, de alguma maneira, a organização do mesmo, as relações interpessoais dos trabalhadores e exigem que os mesmos estejam ativamente adaptados ao espaço – tempo (ADAM E HERZLICH, 2001; MACHADO, 2013, BAUMAN, 2007; MANCEBO, 2006; 2007).

As discussões suscitadas pelo autor Richard Sennett em sua obra intitulada: *A Corrosão do Caráter (2005)* apresentam as "novas formas de flexibilização" presentes no sistema capitalista. Ele esclarece que, atualmente, existe uma ênfase na flexibilidade e que se solicitam aos trabalhadores, dos mais diversificados ramos, a estarem cada vez mais abertos a mudanças de curto prazo, a assumirem riscos continuamente e trabalharem com agilidade. A flexibilização é utilizada para atacar a burocratização mais rígida e se conceder mais "liberdade" (com a flexibilização) às pessoas para que possam modelar suas vidas. Porém, na realidade, essa "inovação" acaba impondo novos controles. Ou seja, há uma ideia ilusória de

[11] Antunes (1995) afirma que Sabel e Piore foram os pioneiros na apresentação dessa tese de especialização flexível. Esta teria possibilitado uma nova forma produtiva capaz de articular um significativo desenvolvimento tecnológico, por um lado, com uma desconcentração produtiva baseada em empresas médias e pequenas, por outro lado.

que se está livre, mas o que se está é “aprisionado” ao ilusionismo da liberdade mascarado pelo controle. Basta que se olhe para as novas organizações e arrumações (fluxo de rede, extinção de laços fortes, de longo prazo, fragmentação, etc.) e para a volatilidade de demanda do consumidor. Sendo assim, entende-se que os ambientes de trabalho serão permeados por essas questões e os trabalhadores poderão sofrer influencias nas diferentes esferas de suas vidas.

É importante que se analise o trabalho a partir das perspectivas ontológica e histórica. A primeira delas faz menção ao trabalho como ação transformadora da realidade, e dirigida por finalidades conscientes que respondem aos desafios da natureza na luta pela sobrevivência. Ao produzirem as coisas, os homens constroem a si mesmos como indivíduos porque o modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida política, espiritual e social. Logo, reconhece-se o trabalho como sendo uma atividade fundamental e necessária do ser humano. Uma vez que, o humano é diferenciado dos outros animais por intermédio do trabalho consciente. E o trabalho seria um processo entre o homem e a natureza, ou seja, uma maneira na qual o homem, com sua própria ação, regula e medeia e controla seu metabolismo com o mundo. Ressalta-se ainda que as mediações como, por exemplo, usos da linguagem e do pensamento só existiriam em função do labor. A respeito do ponto de vista histórico, “o trabalho no modo de produção capitalista se transforma em mercadoria e o conhecemos pelo conceito de emprego” (Souza e Ducatti 2015, p. 18). E a formação da identidade do indivíduo está fortemente relacionada na ocupação profissional ou profissão de cada um. (LUCKÁS, 1997, MARX, 1996; ROBAINA E PINHEIRO, 2015).

Marx (1996) afirmava que a história de todas as sociedades existentes até os nossos dias é, na verdade, a história das lutas de classe. E a divisão do trabalho e a especialização das atividades em classes, é basicamente a divisão dos meios de produção e da força de trabalho. As relações sociais de produção acabariam por ocasionar a divisão dos homens entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. E é justamente nesta formação, característica da sociedade capitalista, que se expressam as desigualdades nas quais se baseiam as classes sociais.

Karl Marx analisou o trabalho e os fatores que o tornaram uma atividade humana alienada e massacrante no sistema capitalista. Para ele a divisão do trabalho expressaria os meios de segmentação da sociedade, ora fazendo menção à divisão do trabalho, referindo-se à apropriação dos meios de produção pelo empresário capitalista, ora permitindo esta apropriação que distancia o trabalhador dos meios de produção, distanciando-o de si mesmo, provocam neste um estado de alienação. Dentro deste contexto, Antunes (1995) afirma que o

processo de trabalho seria convertido em meio de subsistência, uma vez que se tornaria estranhado. Ou seja, o trabalho enquanto atividade vital e verdadeira desapareceria, passaria a ser interpretado como um meio de existência individual. Logo, a força de trabalho se transformaria em mercadoria e teria por finalidade: produzir cada vez mais mercadorias.

Os atos de produção e reprodução se realizam por intermédio do trabalho e o processo deste, enquanto consumo da força de trabalho pelo capitalista, traz dois fenômenos muitos particulares. O primeiro deles se dá pelo fato de que o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, uma vez que é este o responsável por "zelar" para que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados de forma a atingir os objetivos. O segundo é o fato de o produto ser propriedade do capitalista, ou seja, o processo de trabalho é um processo entre elementos que o capitalista comprou e que lhe pertencem. Sendo assim, o trabalho vai interessar ao capitalista enquanto "puder" permitir a produção de "valor" e "mais valor" Ou seja, quando o capitalista coloca em movimento os elementos comprados para realizar o processo produtivo vai obter, no final desse processo, um valor maior do que o que foi "colocado" inicialmente. Logo, percebe-se que, no capitalismo o processo de trabalho deve satisfazer as necessidades do capital (valorização do valor) e não as do trabalhador (CHAGAS ET AL, 2017; MARX, 1996; NETTO; CARVALHO, 2015).

Uma vez que o capitalismo está presente em quase todos os países do globo terrestre é preciso que se compreenda algo interessante: é um sistema que comporta grandes contradições e engloba séries contínuas de crises e subsiste por intermédio delas. O autor David Harvey em sua obra intitulada: The Enigma Of Capital and the Crises of Capitalism (2010) afirma que há várias crises neste sistema. Dentre elas, destacam-se: a crise devido ao enfraquecimento da competição (monopolização da economia, por exemplo). Neste caso, entende-se que como a competição é fundamental para manter em funcionamento a expansão contínua da produção, então, manter o capitalismo competitivo é necessário para sua própria sobrevivência. Logo, qualquer enfraquecimento no âmbito da competição como ocorre quando há excessiva monopolização, pode gerar uma crise na reprodução capitalista. E isso pode produzir uma crise de estagflação (quando existe aumento do desemprego somado a aceleração da inflação); a crise de subconsumo, porque o capitalismo, também, tem como "base de sustentação" o movimento de compra e venda e acaba vivendo da "relação" entre o dinheiro que compra mercadoria para vender mercadoria e conseguir mais dinheiro (D-M-D). Logo, se ninguém compra a mercadoria não se realiza o lucro e o capital fica paralisado (GABRIEL, 2014; HARVEY, 2010).

A crise de *profit squeeze*, lucros reduzidos ou comprimidos, ligada ao fortalecimento

das organizações sindicais dos trabalhadores e as lutas de classes. Quando há pressão, por parte destes, por melhores condições de trabalho e salário e por mais direitos isso vai ocasionando custo de reprodução da classe trabalhadora e isso gera peso variável nos investimentos dos capitalistas que pode acarretar em uma forte compressão dos lucros. Pois, o capital encontraria nos trabalhadores uma barreira à sua acumulação. (GABRIEL, 2014; HARVEY, 2010).

O sistema de capital é assinalado por uma espécie de ruptura tripla entre produção e circulação de produtos, produção e consumo; produção e controle. E como consequência, têm-se contradições centrífugas internas nas partes que o constituem (MEZÁROS, 1998). Logo, pode-se compreender que é um sistema complexo e que traz influências para os diferentes ambientes de trabalho em diversificadas áreas de atuação. Ou seja, permeia o campo do trabalhador docente e do pesquisador e as Instituições e/ ou Universidades e Programas de Pós-Graduação ao qual estão vinculados.

2.2 Precarização do Trabalho Docente

A fim de discorrer sobre a temática precarização do trabalho docente, recorre-se as releituras do sociólogo francês Robert Castel ao esclarecer que a maior parte dos atores sociais estão relacionados com o labor. Ou seja, há uma relação entre este e o sujeito e esta se modificou profundamente. Para ele, existem medos na sociedade atual que estão pautados na relação de “homem-emprego”. Como por exemplo, temor de ser perder a ocupação no mercado de trabalho e outras inquietações, por parte das pessoas, no que diz respeito ao trabalho. O autor elucida que o esmero no conhecido Estado de Bem Estar Social era desmercadorizado. Enquanto que, na atualidade, se experiência uma espécie de remercadorização do mesmo. Dentro deste contexto, apresentam-se inúmeros níveis de desempregos e de precarizações nas relações trabalhistas (CASTEL, 1998).

Tratando-se especificamente da precarização do trabalho docente, cabe-se destacar que atinge professores atuantes na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) e ensino superior de áreas diversificadas (educação física, geografia, filosofia, etc). E, é pertinente lembrar que este processo precário está relacionado com as novas “políticas” intensificadas a partir dos anos de 1990 onde se presenciou uma acentuação nos sistemas de privatizações e aumento das terceirizações e elevados desempregos estruturais (CASTEL, 1998).

A transição dos moldes de fordismo e Keynesianismo para o pós-fordismo e o neoliberalismo exigiu reestruturação da produção e consequentemente trouxe a precarização das relações de trabalho. E é fundamental abordar tais questões porque o modelo de educação priorizado na sociedade vigente é aquele que enfatiza preparação para o mercado de trabalho. Logo, há grande preocupação com a articulação entre educação e labor e esta deve estar adaptada às prioridades mercadológicas, por intermédio de subterfúgios que acatem os interesses de manutenção da acumulação capitalista. Neste contexto, a escola funcionaria a partir de captação de seus próprios recursos e desenvolveria ideais neoliberais (cuja proposta principal é a intensificação da privatização da escola pública enquanto política de Estado). Sendo assim , o sistema educacional, como um todo, deveria assumir o papel de empresa e estaria submetida a mecanismos de avaliação e controle a fim de estabelecer diferenciações entre as instituições de ensino com o objetivo de incitar a competitividade (CASTEL, 1998).

Percebe-se, então, que a educação acaba trazendo um movimento completamente contraditório entre alienação e humanização. Ora, a educação é interpretada como um processo de trabalho. Pois, o homem tem necessidade de produzir sua própria existência e para tanto precisa transformar a natureza, através do trabalho. Mas, também é compreendida como meio possibilitador para inserção no mercado de trabalho e também negação para este. Ressalta-se que, quando se trata de ensino, não se pode deixar de lado o docente que é quem atua diretamente no âmbito educacional e é considerado trabalhador produtivo porque emprega sua força de trabalho produzindo mais valia e, assim, contribuindo para a etapa de expansão e reprodução do capital. Isso fica fortemente evidenciado na economia capitalista flexível, onde o professor é apresentado tanto como próprio produtor de seu trabalho quanto como trabalhador de um sistema produtivo industrial (OLIVEIRA E PIRES, 2014; FRANÇA, 2013).

Abordando-se especificamente as Instituições de Ensino Superior Públicas, notam-se cobranças em forma de produtividade docente, seja para progressão horizontal (obtida por tempo de serviço), ou para progressão vertical (oriunda dos títulos). Tais produções estão vinculadas ao regime de trabalho dos professores, impondo-lhes muitas vezes participações em atividades de ensino, pesquisa, administração, extensão e outras atividades com intuito de “promover ocupação” do tempo de trabalho à instituição no qual está vinculado. E, quando, esses professores atuam na pós-graduação existem ainda cobranças no que tange a produção intelectual (participação em eventos científicos, publicações de artigos, livros). Além de existir uma certa “obrigação” em publicações estejam avaliadas pelos órgãos de verificação como sendo as dos melhores qualis(OLIVEIRA E PIRES, 2014; FRANÇA, 2013).

Destaca-se ainda que a produtividade no nível superior acaba promovendo uma espécie de concorrência muito alta para averiguar quem produz mais e o quanto mais, quem pode ou não orientar na pós-graduação, quem obterá maiores recursos para financiar suas pesquisas, entre outros. Logo, acaba-se criando um isolamento acadêmico-científico porque os docentes se unem em seus respectivos grupos e linhas de pesquisa para produzir individualmente seus projetos e trabalhos. Além disso, nas IES públicas os professores estão cada vez mais submetidos ao "regime de flexibilização" do trabalho. No qual o docente acaba tendo inúmeros relatórios e documentos de naturezas diversificadas para preencher e assinar e na maioria das vezes essa flexibilização invade os lares dos mesmos (OLIVEIRA E PIRES, 2014; FRANÇA, 2013).

É fundamental abordar tais questões relacionadas à precarização do trabalho docente para que posteriormente (nos resultados e discussões) sejam aprofundadas as mesmas e para que se compreenda um pouco melhor o processo de saúde e adoecimento que tem acometido esses trabalhadores. Porque como observaram Robaina e Pinheiro (2015), a partir de relatórios da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que cerca de 160 milhões de pessoas por ano adoecem pelo trabalho. E que há taxas cada vez mais elevadas de suicídios (dentro e fora do espaço de trabalho), e cerca de trinta por cento dos trabalhadores são acometidos por algum transtorno mental considerado não tão grave.

Esses autores esclarecem que, durante os anos de mil novecentos e noventa e oito e dois mil e dois, a depressão foi responsável por cerca de sessenta e cinco por cento dos afastamentos dos trabalhadores de seu local de trabalho. No Brasil, mas especificamente na cidade do Ceará, estudos realizados nos anos de dois mil e oito e dois mil e nove constataram que os transtornos mentais eram responsáveis pelo afastamento dos indivíduos e que, esses, eram em sua maioria professores.

Além disso, é pertinente lembrar que a saúde do professor vem sendo alvo de preocupação em diversos segmentos da sociedade. A Organização Internacional do Trabalho (OIT) classifica a profissão docente como sendo de alto risco e, em nível mundial, é considerada como a segunda categoria profissional a portar doenças de caráter ocupacional. Um estudo de Andrade e Silva (2004) fez uma análise teórica da saúde dos professores do ensino fundamental no Brasil e apontaram a existência de processos de adoecimentos destes, e os transtornos mentais (como, por exemplo, *Síndrome de Bournout*[12]) ocupavam lugar de destaque.

[12] A Síndrome de Bournout é um fenômeno psicossociocultural que surge como uma resposta crônica aos estressores interpessoais ocorridos na situação de trabalho, que acomete profissionais que mantém uma relação direta e constante com outras pessoas (MASLACH, SHAUFELI E LEITER, 2001).

3 SOCIEDADE DISCIPLINAR X SOCIEDADE DE CONTROLE

3.1 Sociedade Disciplinar

De acordo com Foucault (2013), em qualquer sociedade, o corpo está aprisionado dentro de poderes que lhe impõem limitações e obrigações. Ele percebeu que, durante a época clássica, houve uma descoberta do corpo enquanto objeto e alvo de poder. Dentro desse contexto, destaca-se a obra O Homem-Máquina[13] que foi escrita tanto em uma perspectiva anátomo-metafísica (com contribuições de Descartes, médicos e filósofos) quanto na do técnico-político (constituído por diversos regulamentos militares, hospitalares e escolares). Apesar dos registros dessa obra serem bem divergentes em alguns aspectos, há um ponto comum entre elas: ambas retrataram a docilidade e o adestramento dos corpos. Sendo assim, para o autor, "é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" (FOUCAUL, 2013, p. 132).

Foucault (2013) observou que, no século XVIII, houve um grande interesse nesses esquemas de "docilidade" e que havia uma diversidade "inovadora" nessas técnicas. Passou-se a dar ênfase ao cuidado com o corpo de maneira detalhada, tendo grande importância à eficácia dos movimentos, sua organização interna, sua economia, além de seu espaço e tempo. Esses métodos que permitem um controle minucioso das operações corporais também impõem ao mesmo uma relação de docilidade-utilidade. Portanto, são chamados de disciplinas. As mesmas possuem um momento histórico que se dá através do nascimento de uma arte do corpo humano, que visa uma relação capaz de tornar o corpo cada vez mais obediente ao mesmo tempo em que é útil. Ou seja, com capacidade de fabricar homens que atendessem à manutenção e ao funcionamento da sociedade capitalista e industrial emergente nesse século.

Segundo Foucault (2013), as disciplinas no decorrer do século XVIII, tornaram-se fórmulas gerias de dominação. A partir disso, o autor analisa haver o surgimento de uma anatomia política ou mecânica do poder. Existe um esquadrinhamento, uma desarticulação e uma recomposição do corpo. Essa "mecânica" define de que maneira se pode dominar o corpo do outro, de modo que esse opere acordando com as técnicas de rapidez e eficácia determinadas. Sendo assim, a disciplina é responsável por criar corpos dóceis, ou seja, para o

13

autor “se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.” (FOUCAULT, 2013, p. 134).

A disciplina, para Foucault (2013), é uma anatomia política do detalhe. Pois, as técnicas exigidas por ela estão intimamente relacionadas com o modo de investimento detalhado e político do corpo. E é nesse contexto que surge o que o autor denominou de microfísica do poder[14].

3.1.1 Técnicas de distribuições

Foucault (2013) observou que a disciplina exigirá a distribuição dos indivíduos no espaço. E para que isso ocorra, serão utilizadas técnicas diversificadas. Uma delas é a cerca, local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, tendo como exemplos clássicos os quartéis e os colégios. Entretanto, o autor deixa claro que essa técnica, especificamente, não pode ser considerada suficiente nos aparelhos disciplinares. Uma vez que,

> [...] importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2013, p. 138).

De acordo com Foucault (2013), alguns lugares determinados se definem para que se criem espaços úteis. Além de servirem para satisfazer as necessidades de vigilância e de rompimento das comunicações perigosas. Essas características são encontradas de maneira bem clara nos hospitais, principalmente nos marítimos e militares (geralmente localizados em portos). Uma vez que, nesses locais, havia grande circulação de epidemias, doenças e mercadorias. E é a partir desse processo, que surge a vigilância médica dos contágios e das doenças que traz consigo uma série de outros controles sobre esses espaços e as ações

[14] Segundo Machado (2013, p.14), o que Foucault denominou de “microfísica do poder”, significa tanto um deslocamento do espaço da análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, à medida que a consideração do poder em suas extremidades, a atenção a suas formas locais, a seus últimos lineamentos tem como correlato a investigação dos procedimentos técnicos de poder que realizam um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamento, hábitos, discursos.

existentes nele,

> [...] Pouco a pouco um espaço administrativo e político se articula em espaço terapêutico; tende a individualizar os corpos, as doenças, os sintomas, as vidas e as mortes; constitui um quadro real de singularidades justapostas e cuidadosamente distintas. Nasce da disciplina um espaço útil do ponto de vista médico. (FOUCAULT, 2013, p. 139).

Segundo Foucault (2013), as “distribuições” nas fábricas tiveram um formato diferenciado dos hospitais. Pois, nas primeiras, havia a necessidade dos indivíduos estarem distribuídos num espaço aonde pudessem ser isolados e localizados, ao mesmo tempo em que articulassem com os aparelhos de produção. Nessas, havia uma organização específica para cada tipo de operação. Era o que se pode chamar de “seriação”, formava-se assim, um quadriculado permanente que desfaz as possíveis confusões. Ou seja,

> [...] A produção se divide e o processo de trabalho se articula por um lado segundo suas fases, estágios ou operações elementares, e por outro, segundo os indivíduos que os efetuam, os corpos singulares que a ele são aplicados: cada variável dessa força - vigor, rapidez, habilidade, constância – pode ser observada, portanto caracterizada, apreciada, contabilizada e transmitida a quem é o agente particular dela [...]. (FOUCAULT, 2013, p. 140).

Foucault (2013) observa que a partir dessa formatação, pode-se analisar a força do trabalho em unidades individuais. Ou seja, tanto na perspectiva da divisão do processo de produção quanto na de decomposição individualizante da força.

Disponível em http://primeira-serie.blogspot.com.br.

Acesso em: Out. 2015

3.2 A arte de dispor em filas.

> Na disciplina os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros. A unidade não é, portanto nem o território (unidade de dominação), nem o local (unidade de residência), mas a posição na fila; o lugar que alguém ocupa numa classificação, o ponto em que se cruzam uma linha e uma coluna, o intervalo numa série de intervalos que se pode percorrer sucessivamente. A disciplina, arte de dispor em fila, e da técnica para transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações. (FOUCAULT, 2013, p. 141).

Segundo Foucault (2013), no século XVIII a ordenação por fileiras passou a definir a forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar. Havia filas de alunos nos pátios, nos corredores e nas salas de aula. Dependendo do comportamento, do desempenho e da idade, cada aluno poderia estar inserido ora numa fila, ora em outra. Isso permitia um deslocamento constante numa série de lugares, de cada fileira, ao mesmo tempo em que marcava uma hierarquia da capacidade, do saber e dos méritos. Sendo assim, a disciplina é a responsável pela criação de espaços complexos, que realizam a fixação permitindo a circulação e produzindo uma melhor economia dos gestos e do tempo. Além de garantirem a obediência dos indivíduos e a marcação de lugares. E dentro desse contexto, o autor nos traz a compreensão de uma das principais operações da disciplina: a constituição de quadros vivos. Para o autor, “o quadro no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma ordem” (FOUCAULT, 2013, p. 143).

Disponível em http://lemad.fflch.usp.br/node/226
Acesso em: out. 2015

Foucault (2013) analisou três grandes mecanismos responsáveis pelo bom funcionamento estrutural pertencente à sociedade disciplinar. São eles: o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças.

3.3 **Controle da atividade**

De acordo com Foucault (2013), dentro do contexto de controle da atividade há cinco características fundamentais. A primeira delas é *o horário* que, em sua forma tradicional, pode ser compreendido como um quadro geral de organização para cada atividade. E que possui como principal dever a conjuração do perigo de desperdício do tempo. O autor explica que essa característica é proveniente de uma antiga herança das comunidades monásticas e trazem as obrigações de ocupações determinadas, o estabelecimento das cesuras e a regulamentação dos ciclos de repetição como seus principais processos. Logo, percebe-se que as disciplinas utilizam o horário de maneira a realizar um quadriculamento cerrado do tempo. Tanto no interior de instituições militares e escolares quanto em fábricas, aonde era extremamente necessário que se constituísse um tempo totalmente útil, um controle ininterrupto sobre as atividades desempenhadas, um aniquilamento das distrações e de qualquer outra "distração" que pudesse perturbar a funcionalidade do tempo empregado.

> O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar [...] (FOUCAULT, 2013, p. 145-146).

Foucault (2013), afirma que todas essas organizações relacionadas ao horário são novas nos modos de proceder das disciplinas. E por isso, o autor traz à reflexão as outras quatro caraterísticas.

A segunda delas, a *elaboração temporal do ato*, vai se importar em estabelecer uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. Aonde se decompõem o ato e seus elementos, define-se a posição das articulações, dos membros e do corpo. Cada movimento do mesmo terá uma ordem de sucessão, uma vez que, para cada movimentação haverá pré-requisitos quanto ao tempo, amplitude e duração. O corpo receberá penetração do tempo e de todos os controles minuciosos do poder.

A terceira característica, *correlação entre o corpo e o gesto*, traz a compreensão de que o controle disciplinar exigirá do corpo uma ótima relação entre o gesto e atividade global. Ou seja, não se permite a ociosidade ou inutilidade do corpo. O mesmo deve ser bem disciplinado, pois dessa maneira se terá a base para a eficiência do gesto.

A quarta característica, *articulação corpo-objeto*, nos permite observar as relações que o corpo deve manter ao manipular os objetos. Haverá uma codificação instrumental do mesmo. Ou seja, separa-se o gesto global paralelamente em duas séries. A primeira retratando

elementos utilizados do corpo e a segunda retratando elementos manipuláveis do objeto. Essas duas se correlacionam no momento em que seguem um número mínimo de gestos bem simples. Nesse contexto, há uma introdução do poder de maneira a interligar o objeto manipulado e o corpo. Construindo-se assim, um complexo corpo-máquina, corpo-instrumento, logo, "estamos inteiramente longe daquelas formas de sujeição que só pediam ao corpo sinais ou produtos, formas de expressão ou resultado de um trabalho" (FOUCAULT, 2013, p. 148). A "chegada" do poder vai impor, simultaneamente, a regulamentação e a construção da operação. A partir disso o poder disciplinar adquire uma função de síntese e de coerção com o aparelho de produção.

A quinta característica, *utilização exaustiva do corpo*, nos faz compreender a disciplina como organizadora de uma economia positiva. Importa-se em extrair do tempo, continuamente, mais instantes disponíveis. E destes, cada vez mais forças úteis. Ou seja, o máximo de rapidez deve encontrar o máximo de eficiência. Como exemplo clássico, temos a escola mútua que foi "formatada" como aparelho de intensificação da utilização do tempo. Nela, havia uma organização capaz de regular as operações realizadas, simultaneamente, por intermédio de grupos de alunos que eram "supervisionados" por monitores e adjuntos. Desse modo, desviava-se a linearidade e o caráter sucessivo do mestre. Além disso, essa organização permitia que houvesse um ritmo imposto por comandos, sinais e apitos a todos. Criando desta maneira, normas capazes de reger o tempo com o objetivo de ensinar a rapidez como virtude e acelerar o processo da aprendizagem.

Foucault (2013) traz a reflexão, que houve a partir dessa quinta característica, uma lenta substituição do corpo puramente mecânico para o corpo natural. Este, com capacidade para operações específicas que possuem seu próprio tempo, sua própria ordem e os próprios elementos que o compõe. Além de ser interpretado como corpo do exercício, de limitações funcionais e do treinamento útil. Dentro desse contexto, temos o comportamento e suas exigências orgânicas substituindo, aos poucos, a simples e pura física do movimento,

> [...] O corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo. O poder disciplinar tem por correlato uma individualidade não só analítica e "celular", mas também natural e "orgânica" (FOUCAULT, 2013, p. 150).

3.4 **A organização das gêneses**

Faz-se necessário explicar, antes de se prosseguir, que de acordo com Foucault (2013) na disciplina encontramos um procedimento que funciona simultaneamente como objeto e efeito da mesma. Este é o exercício, que nada mais é do que uma técnica capaz de impor aos corpos tarefas repetitivas e diferentes. Entretanto, sempre graduadas e que realize de forma coercitiva um crescimento, uma qualificação e uma observação. Contudo, o autor afirma que o exercício teve uma longa história antes de ser compreendido de forma estritamente disciplinar:

> [...] É encontrado nas práticas militares, religiosas, universitárias – às vezes ritual de iniciação, cerimônia preparatória, ensaio teatral, prova. Sua organização linear, continuamente progressiva, seu desenrolar genético ao longo do tempo têm, pelo menos no exército e na escola, introdução tardia. E sem dúvida de origem religiosa. Em todo caso, a ideia de um "programa" escolar que acompanharia a criança até o termo de sua educação e que implicaria de ano em ano, de mês em mês, em exercícios de complexidade crescente apareceu primeiro, parece, num grupo religioso [...], [...] Sob uma forma mística ou ascética, o exercício era uma maneira de ordenar o tempo aqui de baixo para a conquista da salvação [...] (FOUCAULT, 2013, p. 155-156).

Foucault (2013) afirma que, no decorrer da história do ocidente é que o exercício vai se transformando em um forte elemento de tecnologia política do corpo e passou a tomar tendências de uma sujeição que nunca terminou de se completar.

Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=EX%C3%89RCITO+EXERC%C3%8DCIO&biw=1366&bih=657&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipoOyI6KLKAhUDI5AKHW7CCQQ_AUIBigB#tbm=isch&q=SOLDADO+EXERC%C3%8DCIO+FLEX%C3%83O&imgdii=nJbfBpetrLd5iM%3A%3BnJbfBpetrLd5iM%3A%3Bx2SmWOMtbYbulM%3A&imgrc=nJbfBpetrLd5iM%3A Acesso em: out. 2015

Segundo Foucault (2013), a colocação em séries das atividades permitiu um investimento da duração pelo poder, possibilitou um controle detalhado e uma intervenção pontual a cada instante. Logo, os indivíduos eram utilizados de acordo com o nível obtido em

cada série percorrida. Sendo assim, o poder se articularia diretamente sobre o tempo de maneira a realizar um minucioso controle e garantindo a utilização do mesmo.

De acordo com Foucault (2013), houve o desenvolvimento, na época clássica, de uma nova técnica para o regimento das relações do tempo, dos corpos e das forças. As disciplinas deveriam ser compreendidas como aparelhos de capitalização e adicionamento do tempo. Além de serem responsáveis pela recomposição e decomposição das atividades desenvolvidas e pela análise dos espaços. A organização militar, vigente nesse período, demonstrou quatro processos pelos quais seria possível adicionar e capitalizar o tempo. O primeiro deles é a *divisão da duração em segmentos*. Neste, não era permitido misturar a instrução dos recrutas com os exercícios dos veteranos e o ensinamento deve ser ministrado a todos de modo sucessivo. Ajustando-se o tempo em sequências separadas.

O segundo é a *organização das sequências acordando com um esquema analítico*, haveria uma sucessão de elementos simples, combinar-se-ia uma complexidade crescente. Ou seja, a instrução abandonaria o princípio da repetição. Devendo seguir o elementar e não mais o exemplar e efetuando um treinamento global de docilidade, habilidade e força.

O terceiro é a *finalização dos segmentos temporais*. Neste, há fixação de uma prova cujas funções seriam: diferenciação das capacidades de cada indivíduo; garantia de aprendizagem em conformidade com a de todos e indicação do nível estatutário do indivíduo.

O quarto e último processo é o *estabelecimento de séries de séries*, no qual se devem prescrever os exercícios de acordo com o posto, nível e antiguidade de cada um,

> [...] Os exercícios comuns têm um papel diferenciador e cada diferença comporta exercícios específicos. Ao termo de cada série, começam outras, formam uma ramificação e se subdividem por sua vez. De maneira que cada indivíduo se encontra preso numa série temporal, que define especificamente seu nível ou sua categoria [...] (FOUCAULT, 2013, p. 153).

Todos esses processos, descritos brevemente nos parágrafos anteriores, são o que Foucault (2013) denominou de tempo disciplinar. E que pouco a pouco foi se impondo à prática pedagógica. Uma vez que, o mesmo substituiu o tempo inicial da formação tradicional. Nesta, havia o tempo global controlado apenas pelo mestre e caracterizado por uma única prova. Enquanto que no tempo disciplinar havia a presença de séries múltiplas e progressivas, capazes de organizar uma hierarquia de graus sobre cada fase do progresso.

3.5 **A Composição das forças.**

De acordo com Foucault (2013), dentro do contexto de composição das forças, há uma nova exigência que a disciplina deve atender. Ou seja, a construção de uma máquina cujo,

> [...] efeito será elevado ao máximo pela articulação combinada das peças elementares de que ela se compõe. A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente [...]. (FOUCAULT, 2013, p. 158).

Foucault (2013) traz exemplos pertinentes a essa nova exigência. Dentre eles, destacam-se o do soldado e o da escola mútua. O primeiro terá o corpo definido a partir do lugar que ocupa, da ordem de acordo com as quais são operados seus deslocamentos, da regularidade e do intervalo que cobre. Ou seja, esse homem de tropa, não possui mais as variáveis coragem ou força como sendo as únicas ou as principais capazes de definir seu corpo. Logo, esse homem passa a ser um fragmento do espaço móvel. Enquanto que, o segundo exemplo traz um mecanismo muito complexo. Onde, eram confiadas tarefas de fiscalização aos alunos mais velhos e, em seguida, maneiras de controlar o trabalho e o ensino. Pois, desse modo, o tempo de todos os alunos estaria devidamente ocupado. E foi a partir disso que a escola se transformou em um aparelho de aprender. Combinando-se os alunos, seu nível e cada momento para serem utilizados no processo geral de ensino. E essa combinação, que nada mais é do que uma organização cuidadosamente medida das forças demanda um sistema preciso de comando. Cujo objetivo final era provocação do comportamento desejado, e para que isso ocorresse foi instituída uma relação de sinalização. Ou seja, “o aluno deverá aprender o código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles [...]” (FOUCAULT, 2013, p. 160).

Segundo Foucault (2013), o sinal significava ao mesmo tempo a moral da obediência e a técnica do comando.

Disponível em http://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-professor-novo-que-pede-o-sil%C3%AAncio-no-fundo-verde-image53584129 Acesso em: out. 2015

3.6 **Os Recursos para o bom Adestramento.**

De acordo com Foucault (2013), a disciplina é responsável por fabricar indivíduos. Ela é a técnica específica de um poder que "trata" os indivíduos como objetos e como instrumentos de seu exercício, de maneira simultânea. Esse poder disciplinar tem no adestramento sua maior função, procurando ligar e multiplicar as forças com a intenção de utilizá-las num todo. E por conta disso é considerado um poder modesto, quando comparado aos grandes aparelhos do Estado e aos majestosos rituais de soberania, pois o mesmo faz uso de procedimentos menores e de humildes modalidades que irão aos poucos impor seus processos e modificar os mecanismos utilizados nessas formas maiores de predomínio.

Foucault (2013) ressalta que o sucesso do poder disciplinar está intimamente relacionado com três instrumentos muito simples, entretanto, fundamentais para o seu "perfeito funcionamento". São eles: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame.

3.6.1. Vigilância hierárquica

> [...] O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar: um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam [...] (FOUCAULT, 2013, p. 164).

Segundo Foucault (2013), no decorrer da época clássica, foram instituídos os chamados observatórios. Nestes, haviam técnicas de vigilância múltiplas permitindo os olhares que devem ver sem ser vistos. E esses mirantes tinham o acampamento militar como um modelo quase perfeito. Uma vez que, dentro do mesmo, o poder seria exercido apenas por uma vigilância exata. Ou seja, cada olhar seria um acessório no funcionamento integral do poder. Sendo assim, "o acampamento é o diagrama de um poder que age pelo efeito de uma visibilidade geral [...]" (FOUCAULT, 2013, p. 165).

De acordo com Foucault (2013), a partir desse contexto, descrito acima, surge uma arquitetura que é feita para permitir um controle interior de modo detalhado e articulado operando de maneira a transformar os indivíduos. Logo, os simples esquemas de encarceramento e de fechamento (portas sólidas, muros espessos) que eram responsáveis por impedirem as entradas ou as saídas passa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, das passagens, dos cheios e dos vazios. Sendo assim, Foucault (2013) que as instituições disciplinares (escolas, hospitais, acampamentos militares) fabricavam uma espécie de "máquina de controle" que funcionava de forma a realizar uma microscopia do comportamento humano com objetivo de alcançar um poder contínuo e uniforme. E para que o mesmo fosse alcançado, far-se-ia necessário um único olhar que obtivesse uma capacidade de visualização simultânea. E foi a partir disso que apareceram as denominadas arquiteturas circulares.

> [...] No centro dos edifícios dispostos em círculo e que se abriam todos para o interior, uma alta construção devia acumular as funções administrativas de direção, policiais de vigilância, econômicas de controle e de verificação, religiosas de encorajamento à obediência e ao trabalho; de lá viriam todas as ordens, lá seriam registradas todas as atividades, percebidas e julgadas todas as faltas [...] (FOUCAULT, 2013, p. 167).

Esses "projetos circunvalares" expressavam o que Foucault (2013) chamou de utopia política, que nada mais era do que um local no qual tudo aconteceria de maneira perfeita ou ideal. Entretanto, esse formato circular foi substituído por uma arquitetura piramidal. Pois, esta última, atendia de maneira mais eficaz ao olhar disciplinar. Uma vez que, integrava-se ao preceito disciplinar com a incumbência de aumentar seus efeitos. Separam-se as partes constitutivas das categorias, dessa pirâmide, porém são aumentadas as funções de produtividade. O autor afirmava ser fundamental, "especificar a vigilância e torna-la funcional" (FOUCAULT, 2013, p. 168).

Foucault (2013) ressalta ter havido nas grandes oficinas e fábricas a organização desse novo tipo de vigilância. Nesta, ao longo de todo processo, havia um controle contínuo e intenso. E esse processo de fiscalização se realiza levando em consideração o comportamento dos homens, sua agilidade, seu zelo, seu conhecimento técnico e também se efetua sobre a produção. E à medida que esse aparelho de produção se torna cada vez mais complexo (maior quantidade de divisões do trabalho e dos operários), tornam-se mais necessárias tarefas de controle. A questão da vigilância, apesar de ser compreendida como uma função definida deve ser parte complementar desse processo de produção. Ou seja, "a vigilância se torna um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar" (FOUCAULT, 2013, p. 169).

De acordo com Foucault (2013), essa nova organização é introduzida no sistema elementar e integrada à relação pedagógica da seguinte maneira:

> [...] Um submestre ensina a segurar a pena, guia a mão, corrige os erros e ao mesmo tempo "marca as faltas quando se discute"; outro submestre tem as mesmas tarefas na classe de leitura; o intendente que zela pelo comportamento geral é também encarregado de " adequar os recém-chegados aos exercícios da escola"; os decuriões fazem recitar as lições e "marcam" os que não sabem[...] (FOUCAULT, 2013, p. 170).

A partir desse exemplo, Foucault (2013) nos faz compreender que houve uma inserção dos mecanismos de fiscalização, altamente regulados e definidos na prática de ensino. De maneira a torna-lo cada vez mais eficiente.

Segundo Foucault (2013), em síntese, pode-se afirmar que a vigilância hierárquica é a responsável por fazer com que o poder disciplinar se torne um sistema combinado. Podendo ser bem discreto (funciona em silêncio e de modo permanente) e indiscreto (estando sempre alerta em toda parte), ao mesmo tempo.

3.6.2 Sanção normalizadora

De acordo com Foucault (2013), na essência de todos os sistemas disciplinares funciona uma espécie de mecanismo penal. Este é beneficiado pelo que o autor denominou "privilégio de justiça". Aonde há formas particulares de sanção e instâncias de julgamento,

leis próprias e delitos especificados. Dentro das escolas, exército e oficinas funcionaria uma micropenalidade do tempo, da atividade, da maneira de ser, dos discursos, do corpo e da sexualidade. „Logo, as disciplinas estabeleceriam uma espécie de infra penalidade. "Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar" (FOUCAULT, 2013, p. 172). O autor afirma que a disciplina é capaz de trazer consigo maneiras específicas de punir. Ou seja, tratando-se de penalidade disciplinar, importa-se com tudo que está inadequado à regra: os desvios.

Foucault (2013) deixa claro que a punição em regime disciplinar comporta uma referência dupla, que seria a jurídico-natural. Aonde, há castigos disciplinares tanto de ordem artificial (explícita por uma lei, um regulamento) quanto de ordem natural (tempo de um exercício, a duração de um aprendizado). A partir disso, pode-se compreender que o castigo disciplinar teria como função principal reduzir os desvios. E por esse motivo deve ser essencialmente corretivo, logo, os sistemas disciplinares dariam preferência às punições oriundas do exercício. Ou seja, intensificando, multiplicando e repetindo o aprendizado. Esse sistema operaria no processo de treinamento e de correção. Para Foucault (2013, p. 173) "a punição, na disciplina, não passa de um elemento de um sistema duplo: gratificação-sanção".

Dentro desse contexto, surgem operações muito características da penalidade disciplinar. Dentre elas, destacam-se a qualificação dos desempenhos e comportamentos. Estes estariam sempre no campo das más notas e boas notas (polos negativos e positivos). Isso permite, também, uma economia e quantificação que é traduzida em números, o que possibilita obter balanços negativos e positivos de cada indivíduo. Logo, haverá uma hierarquização mútua dos "bons" e "maus" indivíduos dentro desses aparelhos disciplinares. Sendo assim, "a disciplina, ao sancionar os atos com exatidão, avalia os indivíduos com "verdade"; a penalidade que ela põe em execução se integra no ciclo de conhecimento dos indivíduos" (FOUCAULT, 2013, p. 174). Percebe-se então, que há uma divisão acordando com a classificação dos indivíduos. E esta exerceria tanto a função de marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, competências e aptidões quanto à de castigar e recompensar. Em síntese,

> [...] A arte de punir, no regime do poder disciplinar, não visa nem a expiação, nem mesmo exatamente a repressão. Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir [...][...] A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições compara, diferencia,

> hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza* (FOUCAULT, 2013, p. 176).

3.6.3 O Exame

De acordo com Foucault (2013), o exame é responsável por combinar as técnicas da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza. Ou seja, é um controle normalizante e estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade que permite os diferenciar e sancionar. E por conta disso, o exame é muito "ritualizado". O mesmo permite a reunião do poder, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. Sendo assim, as relações de poder e saber assumem no exame toda sua visibilidade. Dentro desse contexto, o autor nos fornece os exemplos da organização do hospital (XVIII) e da escola. O primeiro era compreendido como um aparelho de examinar, aonde havia determinações de horários de visita e de sua duração e uma inspeção regular que colocava o doente em uma situação de exame quase perpétuo.

A partir disso, aparece a categoria do enfermeiro, e do hospital se tornando um local de aperfeiçoamento e formação científico. O que é muito diferente do observado durante o século XVII, que tinha o hospital como um local de assistência no qual o médico realizava observações descontinua e rapidamente, sem participar da gestão cotidiana do hospital. O segundo era a escola, que funcionava como um aparelho de exame constante, que acompanharia toda operação de ensino, ou seja, não se contentando em sancionar um aprendizado. Ao contrário, o exame o sustentaria seguindo um ritual de poder constantemente renovado. Permitindo ao mestre, simultaneamente, transmitir seu saber e levantar um campo de conhecimento sobre seus alunos. Pode-se compreender que: "o exame supõe um mecanismo que liga certo tipo de formação de saber a certa forma de exercício do poder" (FOUCAULT, 2013, p. 179).

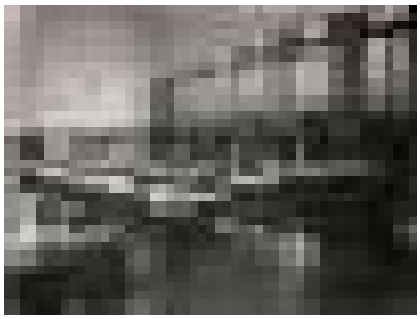
Foucault (2013) nos faz perceber que há mecanismos pelos quais se entenderá melhor as maneiras de atuação do exame. A primeira delas seria a do exame invertendo a economia da visibilidade no exercício do poder. Ou seja, o poder disciplinar se exercendo de maneira invisível, mas, ao mesmo tempo, submetendo seus "súditos" uma visibilidade obrigatória. Uma vez que, na sociedade disciplinar, são os "indivíduos que devem ser vistos e não podem ver". A segunda seria o exame fazendo a individualidade entrar no campo documentário. Nesse caso, os procedimentos de exame seriam acompanhados por um sistema de registro intenso e de acumulação documentária. Dentro desse contexto, constitui-se algo que é essencial à disciplina: o poder da escrita. Ao se realizarem registros, forneciam-se

informações a respeito de hábitos, tempo, lugar e progressos nos diferentes estabelecimentos disciplinares. Logo,

> [...] Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não contudo para reduzi-lo a traços "específicos", como fazem os naturalistas a respeito dos seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob um controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa "população" (FOUCAULT, 2013, p. 182).

A terceira maneira seria o exame, cercado de todas as suas técnicas documentárias, fazendo de cada indivíduo "um caso". Este, para o autor, seria o indivíduo da forma na qual pode ser mensurado, medido descrito e comparado aos outros. E isso, sem descartar sua própria individualidade. A respeito disso, compreendeu-se que os procedimentos disciplinares fazem da descrição da individualidade um meio de controle e de dominação. A transcrição das existências reais funciona como processo de objetivação e de sujeição e não mais como um processo de heroificação, que ocorria muito anteriormente a essa sociedade disciplinar, aonde ser observado ou seguido cotidianamente por uma escrita constante era tido como um privilégio e demonstração de poderio. Sendo assim, entende-se que o exame opera na forma de fixação ritual e científica, simultaneamente, das diferenças individuais. Há, então, uma nova modalidade de poder ao qual cada indivíduo recebe como "status" sua própria individualidade, estando ligadas aos desvios, as notas, aos traços e as medidas que o caracterizam como "um caso".

Segundo Foucault (2013), o exame é uma das peças centrais que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder e saber. E, o mesmo, quando combinado à vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, é responsável pela realização de repartição, classificação, de extração máxima das forças e do tempo e de composição ótima das aptidões (grandes funções disciplinares).



http://lemad.fflch.usp.br/node/226
Acesso em: out. 2015

Acesso em: out. 2015

3.6.4 O Panóptico

De acordo com Foucault (2013), o Panóptico se difere muito do princípio da masmorra. Pois nessa, havia três funções primordiais: esconder, privar de luz e trancar. Enquanto que no panoptismo só se preservará essa última função. As características estruturais desse dispositivo podem ser compreendidas da seguinte maneira:

> [...] Na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível [...]. (FOUCAULT, 2013, p. 190).

https://ocw.uca.es/mod/resource/view.php?id=1305

Acesso em: Out. 2015

http://kingcross.forumeiro.org/t32-masmorra

Acesso em: Out. 2015

A partir disso, pode-se compreender que o Panóptico é responsável por realizar uma organização do espaço e permite um reconhecimento imediato e uma visibilidade constante. Esse dispositivo garantiria uma ordem, uma vez que cada indivíduo estaria bem trancado em seu lugar e os muros laterais dessa estrutura impediriam a comunicação de uns para com os outros e, apenas, o vigia os vê. Logo,

> [...] Se os detentos são condenados não há perigo de complô, de tentativa de evasão coletiva, projeto de novos crimes para o futuro, más influências recíprocas; se são doentes, não há perigo de contágio; loucos, não há risco de violências recíprocas; crianças, não há "cola", nem barulho, nem conversa, nem dissipação. Se são operários, não há roubos, nem conluios, nada dessas distrações que atrasam o trabalho, tornam-no menos perfeito ou provocam acidentes [...]. (FOUCALT, 2013, p. 190)

Para o autor, o efeito mais importante desse dispositivo é "induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder" (FOUCAULT, 2013, p. 191). Ou seja, o princípio do poder era ser visível e inverificável. Em relação ao primeiro aspecto, o detento terá diante de seus olhos a torre central de onde é espionado, sem cessar. O segundo aspecto faz referência ao fato de que o indivíduo nunca sabe se realmente está sendo vigiado, mas deve ter certeza de que pode haver sempre algum vigia. E para "assegurar" isso, haveria persianas nas janelas da sala central de vigilância e separações que a cortem em um ângulo reto e biombos ao invés de portas para que se possa transitar de um lugar a outro. Dentro desse contexto, compreende-se que "o panóptico é uma máquina de dissociar o par ver – ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver, na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto" (FOUCAULT, 2013, p. 191).

Foucault (2013) nos esclarece que há uma sujeição real nascida a partir de uma relação fictícia. Ou seja, ficção porque os indivíduos não sabem se realmente tem alguém os vigiando, mas tendem a se comportar como se pudessem visualizar o vigia. Dentro desse contexto, não seria mais necessário recorrer à força (como nas sociedades de soberania) para obrigar o condenado ao bom comportamento, o escolar à aplicação, o doente à observação das receitas, o louco à calma, ou operário ao trabalho. Pois, para o autor, "a eficácia do poder, sua força limitadora, passaram, de algum modo, para o outro lado – para o lado de sua superfície de aplicação" (FOUCAULT, 2013, p. 192).

Além do exposto acima, para Foucault (2013), o dispositivo do panóptico pode ser utilizado para experimentação de remédios e verificação de seus efeitos e também como máquina de fazer experiências, treinar e retreinar os indivíduos e modificar o comportamento. Constata-se então que tal dispositivo é polivalente, uma vez que serve tanto para cuidar dos doentes quanto para instruir os escolares, fiscalizar os operários, fazer trabalhar os ociosos, emendar os prisioneiros e guardar os loucos. Dessa maneira, funcionaria como um tipo de distribuição dos corpos no espaço e de organização hierárquica. O autor nos faz compreender que "cada vez que se tratar de uma multiplicidade de indivíduos a que se deve impor uma

tarefa ou um comportamento, o esquema panóptico poderá ser utilizado" (FOUCAULT, 2013, p. 195). E em cada uma dessas aplicações o exercício do poder se aperfeiçoará.

Ressalta-se também que, segundo Foucault (2013), qualquer instituição panóptica (mesmo muito fechada) não exclui a presença do exterior. Ou seja, qualquer membro da sociedade terá direito de averiguar, visualmente, o funcionamento dos hospitais, das escolas, prisões e fábricas. Assim, o poder oriundo do panóptico não correrá o risco de se transformar em tirania. Pois, há uma espécie de controle democrático nesse dispositivo. Logo, o mesmo, torna-se "um edifício transparente onde o exercício do poder é controlável pela sociedade inteira" (FOUCAULT, 2013, p. 196).

Foucault (2013) observou que o panóptico tem um papel de organização e amplificação do poder. O importante, nesse contexto, é que as forças sociais fiquem mais fortes. Elevando-se o crescimento e a multiplicação (desenvolvendo-se a economia, espalhando a instrução e aumentando a produção). Além disso, pra o autor, esse dispositivo tem como "principio geral uma nova "anatomia política" cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina" (FOUCAULT, 2013, p. 197).

Em virtude de todo o exposto, nesse capítulo, pode-se afirmar que a disciplina é um tipo de poder e uma modalidade para exercê-lo, comportando um conjunto de instrumentos, alvos e técnicas. Ou seja, ela nada mais é do que uma anatomia, uma tecnologia do poder. Sendo assim, situa-se a formação da sociedade disciplinar desde as disciplinas fechadas até o panoptismo.

Para uma maior compreensão das características que diferenciam o poder de soberania e o poder disciplinar, segue-se o quadro 1 abaixo (POGREBINSCHI, 2004, p. 196):

Quadro 1: Poder Soberano e Poder Disciplinar

Poder Soberano	Poder Disciplinar
indivíduo-sociedade	indivíduo-corpo
terra e seus produtos	corpo
apropriação e expiação de bens e riquezas	anatomia política do corpo humano
existência física do soberano	disciplina
tributação	vigilância
produção de bens e riquezas	maximização da força
monarquia	sociedade disciplinar
lei	norma
codificação	normalização
Estado	instituições: escolas, oficinas, hospitais etc.
Direito	Ciências Humanas
continuidade	descontinuidade
contrato	disciplina
visibilidade do soberano e invisibilidade dos súditos	invisibilidade da disciplina e visibilidade dos sujeitos

Fonte: POGREBINSCHI, 2004, p. 196

3.7 **Biopolítica e Biopoder**

Foucault (2014) nos faz compreender que a partir de meados do século XVIII, houve o surgimento de uma nova técnica de poder que era diferente das percebidas na sociedade disciplinar. Pois, nas técnicas disciplinares, os mecanismos de poder se aplicavam diretamente ao corpo do indivíduo, procurando adestra-lo e extrair suas forças e ampliar sua aptidão e aumentar sua docilidade e utilidade. Enquanto que, nessa nova tecnologia de poder a ênfase é dada ao "homem vivo", ou seja, há uma organização do poder sobre a vida. Logo, pode-se perceber que houve um poder político que assumiu a tarefa de gerir a vida, centrando-se no corpo espécie e preocupando-se com o corpo enquanto suporte de processos biológicos. Dentre esses, destacam-se: a mortalidade, a longevidade, os nascimentos, a proliferação, o nível de saúde, a duração da vida e todas as condições de variações desses processos.

Diante disso, houve uma série de intervenções e controles reguladores que foram denominados pelo autor de "biopolítica da população". Além disso, a numerosidade e a diversidade de técnicas visando à obtenção do controle da população e de sujeição dos corpos caracterizariam o que foi denominado, pelo autor, de "era do biopoder".

Esse filósofo afirma que o biopoder foi um elemento que esteve muito ligado ao desenvolvimento do capitalismo, principalmente em meados do século XVIII e no decorrer do XIX. Neste último, havia como grande tecnologia de poder: o dispositivo de sexualidade, que permitiu uma inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Dentro desse contexto, a sexualidade pôde ser compreendida tanto como um comportamento extremamente dependente de controle disciplinar e vigilância permanente, sendo exatamente corporal, quanto por sua inserção em processos biológicos amplos, que constituem a população. Sendo assim, Foucault (1976, p.300) afirma que "a sexualidade está exatamente na encruzilhada do corpo e da população. Portanto, ela depende da disciplina, mas depende também da regulamentação".

Contudo, esse mesmo autor deixa claro que o capitalismo exigiu um aprimoramento ainda maior desse processo, para estar se desenvolvendo. Ou seja, precisou-se da articulação entre o crescimento dos grupos humanos e expansão das forças produtivas e a repartição diferencial do lucro, que foram possíveis graças ao exercício do biopoder com suas formas e procedimentos múltiplos. E tudo isso ocorreu com a entrada de fenômenos que eram próprios à vida e à espécie humana na ordem do poder e do saber, entendido também como a entrada

da vida na história e no campo das técnicas políticas. Para Foucault (2014, p. 153), “os processos da vida são levados em conta por procedimentos de poder e de saber que tentam controla-los e modifica-os”. A partir disso, aos poucos o homem ocidental vai aprendendo o que é ter um corpo, condições de existência, probabilidade de vida, saúde coletiva e individual, ser uma espécie viva em um mundo vivo e ter forças que se pode modificar e repartir otimamente. Logo, percebe-se o biológico refletindo no político, o viver estará no campo de controle do saber e de intervenção do poder. Esse último estará muito mais preocupado com a vida do que com a morte. Sendo assim,

> [...] Se pudéssemos chamar “bio-história” as pressões por meio das quais os movimentos da vida e os processos da história interferem entre si, deveríamos falar de “biopolítica” para designar o que faz com que a vida e seus mecanismos entrem no domínio dos cálculos explícitos, e faz do poder-saber um agente de transformação da vida humana [...] (FOUCAULT, 2014, p. 154).

Foucault (1976) nos faz compreender que na biopolítica não se tratará, apenas, da fecundidade, óbitos, nascimentos e reprodução de uma população. Mas, tratar-se-á das chamadas endemias – formas, extensão, duração, natureza e intensidade das doenças reinantes – em uma população. Seriam aquelas doenças mais difíceis de extinguir, pois agem sorrateiramente sobre a vida corroendo-a e enfraquecendo-a, subtraindo suas forças e diminuindo o tempo de trabalho (diferentemente da epidemia que tinha a morte abatendo-se abruptamente sobre a vida). E é dentro desse contexto que se introduz uma medicina preocupada cada vez mais com a higiene pública, com campanhas de aprendizado da higiene e da medicalização da população. Esse conjunto “higiene e medicina” são importantes porque estabelecem um vínculo entre os processos da população e do corpo, simultaneamente (articulando-os entre si).

A biopolítica vai introduzindo mecanismos sutis, como por exemplo: a poupança individual e coletiva e a seguridade, muito presentes no contexto do início do século XIX, cujos “problemas emergentes” foram o da velhice (do indivíduo que acaba saindo do campo da capacidade, da atividade) e dos acidentes e das anomalias e das enfermidades. Em síntese, a mesma será capaz de tratar as estimativas estatísticas, previsões, medições globais, de intervir nas determinações desses fenômenos levando-se em consideração o que eles têm de gerais. Ela estabelecerá mecanismos reguladores, de maneira a fixar um equilíbrio, estabelecer um tipo de homeostase, manter uma média, assegurar compensações, levando em consideração a vida. Ou seja, há uma regulamentação. E, esta, está muito presente na

denominada: sociedade de normalização. Nessa última, há um cruzamento entre a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Uma vez que, a norma é o elemento que pode se aplicar em uma população que se quer regulamentar e um corpo que se quer disciplinar, ela circula entre esses dois "extremos". Como os mecanismos disciplinares e regulamentadores do poder estão em níveis diferenciados, um não excluí o outro, eles se articulam.

Para uma maior compreensão das características responsáveis por diferenciar o poder disciplinar do biopoder, segue-se o quadro abaixo (POGREBINSCHI, 2004, p. 198) :

Quadro 2: Poder Disciplinar e Biopoder[11]

Poder Disciplinar	Biopoder
indivíduo-corpo	população
corpo	vida
anatomia política do corpo humano	biopolítica da espécie humana
individualização	massificação
disciplina	regulamentação
vigilância	regulação
maximização da força	otimização da vida
sociedade disciplinar	sociedade de normalização
norma	norma
normalização	normalização
organo-disciplina da instituição	bio-regulamentação pelo Estado
Instituições: escolas, oficinas, hospitais etc.	Mecanismos regulamentadores estatais
treinamento individual	equilíbrio global
Ciências Humanas	Ciências Exatas e Biológicas: Estatística, Biologia etc.

Fonte: POGREBINSCHI, 2004, p. 198

3.8 **Sociedade de Controle**

Como se pôde observar, no decorrer dos séculos foram havendo modificações muito significativas nos mecanismos de “atuação do poder”. Abordamos, nesse trabalho, o poder disciplinar e o surgimento de uma nova tecnologia de poder (que ocorreu articulando-se com a de disciplina) chamada biopolítica do poder. Agora discorreremos acerca do surgimento da denominada “Sociedade de Controle”.

De acordo com Deleuze (1990), após a segunda Guerra Mundial, as sociedades disciplinares estavam começando a entrar em uma crise generalizada de todos os seus meios de confinamentos (família, escola, prisão, hospital, fábrica). Houve uma série de reformas, anunciadas por autoridades competentes, que seriam necessárias. Dentre essas, destacam-se: a reforma da indústria, do hospital, da prisão, da escola, do exército. Entretanto, sabe-se que essas instituições estão de alguma maneira “condenadas” por um prazo ainda longo aos “mecanismos disciplinares”. Sendo assim, percebe-se que esses “pronunciamentos” serviriam para manter as pessoas ocupadas até que se chegasse à instalação de novas forças. Estas, denominadas como: sociedade de controle.

O autor afirma que esse “controle” foi reconhecido por Michel Foucault como nosso “futuro próximo”. Dentro desse contexto, Deleuze (1990) também ressalta as análises feitas por Paul Virilio que versavam acerca das formas ultrarrápidas de controle ao ar livre, responsáveis por substituírem as oriundas do sistema disciplinar que operavam em sistema fechado. Além disso, o autor nos faz perceber que não se deve pensar nesses diferentes “sistemas” como sendo um mais tolerável ou mais duro que o outro. Porque em cada um deles é que se enfrentam as sujeições e liberações. Sendo assim, pode-se entender que os confinamentos (presentes na sociedade disciplinar) são interpretados como diferentes moldes enquanto que os controles (presente na sociedade de controle) são uma modulação (mudança contínua, a cada instante).

A partir do exposto acima, Deleuze (1990) fornece o exemplo dos salários, esclarecendo que dentro de uma sociedade de controle as fábricas foram substituídas por empresas. Nestas, há uma modulação para cada salário, um sistema de metaestabilidade. Ou seja, introduz-se a todo tempo uma rivalidade, que funciona como motivação para os indivíduos e que também atravessa cada um deles os dividindo em si mesmo. E isso, pode-se estender a própria educação por intermédio de um princípio modulador denominado de

“salário por mérito”. Logo, Deleuze (1990, p. 225) afirma que “assim como a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a escola, e o controle contínuo substitui o exame. Este é o meio mais garantido de entregar a escola à empresa”. O que se diverge, e muito, do que se observou na sociedade disciplinar, aonde os confinamentos são moldes e as fábricas eram um corpo que levavam suas forças internas aos mais altos níveis para produção e aos salários mais baixos.

Deleuze (1990) nos faz compreender que em uma sociedade de controle o essencial é a cifra (a senha, linguagem numérica do controle), que irão marcar a rejeição, ou o Acessado à informação. Entra-se, então, na era do indivíduo divisível e das massas sendo dados, amostras bancos ou mercados. O autor afirma que possivelmente é o dinheiro que será capaz de explicar a distinção entre as sociedades disciplinar e de controle. Uma vez que, na primeira fazia-se referência a moedas cunhadas de ouro (medida padrão) e na segunda há modulações e trocas flutuantes fazendo com que haja uma intervenção por intermédio de cifra em um percentual de divergentes amostras de moedas. Logo,

> [...] A velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente é o das sociedades de controle. Passamos de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver e nas nossas relações com outrem. O homem da disciplina era um produtor descontínuo de energia, mas o homem do controle é antes ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo [...] (DELEUZE, 1990, p. 227).

Dentro desse contexto, Deleuze (1990) afirma ser fácil corresponder a cada uma dessas sociedades (disciplinar e de controle) diferentes tipos de máquinas. E isso porque elas exprimem formas sociais que são capazes de darem nascimento a essas sociedades e serem utilizadas. As máquinas operadas nas denominadas sociedades de controle são aquelas que se referem aos computadores e a informática, aonde o perigo ativo é a introdução de vírus e a pirataria enquanto que o passivo é a interferência. Nas sociedades disciplinares, operava-se com máquinas energéticas cujos perigos ativos e passivos versavam entre a sabotagem e a entropia. Ou seja, percebe-se, então, que além do avanço tecnológico ou das mudanças tecnológicas houve também uma grande modificação no capitalismo. Este, no século XIX era de concentração e voltado para a produção e na sociedade atual ele é de superprodução. Dirigido ao produto (mercado ou venda), fazendo com que o serviço de vendas seja a “alma” da empresa e marketing seja um instrumento de controle social. Sendo assim, o controle, pode ser interpretado como de rápida rotação e curto prazo e, simultaneamente, contínuo e

ilimitado. O autor afirma que “o homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado” (DELEUZE, 1990, p. 228).

Para uma maior compreensão das características responsáveis por diferenciar a Sociedade disciplinar e a Sociedade de Controle, segue-se o quadro a seguir:

Sociedade Disciplinar Séculos - XVIII e início do XX.	Sociedade de Controle Metade do Século XX – Ascensão.
Michel Foucault.	Gilles Deleuze.
Enclausuramento (repartição do espaço em meios fechados).	Interpenetração dos Espaços (suposta ausência de limites geográficos definidos).
Poder disciplinador.	Poder cada vez menos localizável.
Ação do Poder → Vertical e hierárquica.	Ação do Poder → Horizontal e Impessoal.
Adestramento dos Corpos.	Rastreamento dos Padrões de Comportamento.
Vigilância Hierárquica.	Vigilância sobre a dinâmica das comunicações.
Utilização de assinatura (produzida pelo indivíduo).	Utilização de Código e senhas (produzido pelo sistema, para o indivíduo).

Quadro elaborado a partir de COSTA (2012)

4 MÉTODOS

4.1 A coleta de dados

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e foi utilizado como instrumento: entrevista aberta em profundidade, com temáticas (apresentadas no APÊNDICE A), com 10 docentes de Educação Física, atuantes no Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). As entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender os processos pertinentes à produtividade acadêmica na Universidade e as possíveis relações com características da sociedade disciplinar e da sociedade de controle. E a análise das entrevistas foi realizada a partir do livro: *A Ordem do Discurso*, do filósofo Michel Foucault e de outras literaturas emabasadas em autores que já foram abordados nesta pesquisa, como Deleuze, Karl Marx, Richard Sennett, entre outros.

Ressalta-se que a UERJ foi escolhida por ser considerada uma instituição de ensino superior pública criada desde 1950 (existe há mais de 67 anos) e que, segundo o *Ranking Web of Universities* de 2019 (http://www.webometrics.info/en/Latin_America/Brazil), ocupa a 23° posição entre as melhores universidades da América Latina e é a 15° melhor do país. Além de contar com 90 cursos de graduação, 63 de mestrado e 43 de doutorado em diversificadas áreas de conhecimento. Ou seja, é uma Universidade de Execelência no que concerne ao ensino, à pesquisa e a extensão.

Além disso, escolheu-se o IEFD (criado em junho de 1974) porque conta com 42 docentes ativos (que estão em exercício no instituto) e que apresentam titulação de mestres ou de doutores e são especialistas no campo da Licenciatura ou do Bacharelado da educação física ou em ambos e que atuam no tirpé: ensino, pesquisa e extensão. O que viabilizou a escolha de 10 docentes e a possibilidade de realizar esta pesquisa.

Foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, respeitando a resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa do Hospital Universitário Pedro Ernesto (CEP - HUPE), no dia 24 de Outubro de 2017, em conformidade com a Resolução 196/96. Este trabalho passou por um cadastro na Plataforma Brasil (http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf), onde constam todas as informações detalhadas sobre o projeto que sofreu submissão e foi aprovado no CEP – HUPE no dia 7 de março de 2018, CAAE: 81933417.0.0000.5259.

A escolha dos docentes foi feita a partir do número de professores descritos no Banco de Produção Científica Sub-Reitoria de Pesquisa (SR2) (http://www.sr2.uerj.br/depesq/) da UERJ. Anualmente, o Departamento de Apoio à Produção Científica e Tecnológica (Depesq) (http://www.sr2.uerj.br/depesq/) realiza a coleta da produção docente através das informações que constam no Currículo Lattes do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (http://lattes.cnpq.br/). A partir do banco de dados constituído por essa coleta, elabora-se o Relatório de Carga Horária de Pesquisa e publica-se o Banco de Produção Científica – BPC (http://www.sr2.uerj.br/sr2/depesq/bpc/bpc.html). A publicação científica e tecnológica instalada e o potencial da Universidade, demonstrado pelo processo de produção e divulgação do conhecimento nas diferentes áreas do saber. A análise dos dados declarados contribui para o processo institucional de acompanhamento, avaliação e planejamento das atividades de C&T desenvolvidas na UERJ. O direito a carga horária de cada docente é calculado por produção como apresentado no Anexo D deste trabalho.

A partir disso, foram elaborados três grupos de professores:

1) Docentes com nenhuma carga horária de pesquisa
2) Docentes com carga horária de pesquisa de 10 a 15 horas
3) Docentes com carga horária de pesquisa de 20 horas

O BPC utilizado foi o de 2016[15]. Ele é um "instrumento" que permite transparência (apresenta em seu sítio eletrônico a carga horária de pesquisa dos professores) e é exclusivo da UERJ. Porque nos sites das Universidades Federais do Rio de Janeiro, que têm cursos de educação física, não foram encontrados instrumentos semelhantes com o objetivo de apresentar de modo claro a carga horária de pesquisa que cada um dos docentes possui.

A escolha dos docentes foi feita, inicialmente, por sorteio. Foram listados e numerados (1 a 41) os nomes em papeis e depois sorteados três. E depois, a pesquisadora entrou em contato com eles. Mas, não obteve sucesso para realizar as entrevistas por falta de tempo e disponibilidade do docente. Por conta disso, a pesquisadora decidiu escolher de modo conveniente os professores e depois os contatar por e-mail e/ ou pessoalmente. Os que concordaram em participar da pesquisa disponibilizaram um horário para conversar com a pesquisadora. Após a realização de cada entrevista solicitava-se ao docente que indicasse outro colega de profissão atuante no IEFD, critério Bola de Neve ou *Snowball* (VINUTO,

[15] O BPC utilizado foi o de 2016, mas já existem BPC de 2017 e de 2018 e estes não foram analisados porque o recorte da pesquisa foi transversal e não longitudinal. Logo, as entrevistas foram feitas acompanhando o BCP de 2016 e não foram acompanhadas as mudanças presentes no BPC de 2017 e 2018.

2014).

Os dados foram coletados nos meses de março, abril, maio, junho e agosto de 2018, através de entrevistas em profundidade. As entrevistas foram gravadas, com um telefone celular e, posterirormente, foram escutadas e transcritas e digitadas pelo Google drive (https://www.google.com.br/drive/apps.html) e pela pesquisadora. Até o mês de Novembro de 2018 foram feitas 10 entrevistas, porque se utilizou o critério de saturação, quando as falas dos sujeitos começam a ficar muito semelhantes acerca das temáticas abordadas (FONTANELLA, RICAS, TURATO, 2008; MINAYO, 2017; NASCIMENTO ET AL, 2018).

A pesquisadora fez observações, não sistemáticas, de atividades que tinham relação com o objeto de estudo desta pesquisa. Durante alguns meses, pode-se observar a fala dos docentes, em diferentes espaços da universidade (corredores, lanchonetes, salas de aulas, etc.), no que dizia respeito à rotina de trabalho no ensino superior público, as férias, aos tipos de pesquisas, a atuação deles em outros locais de ensino, as tarefas que realizavam fora da Instituição, às opiniões a respeito da infraestrutura da UERJ e do IEFD. O que foi pertinente, pois como elucidou Foucault “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (2013, p. 25).

4.2 **Entrevista Aberta em Profundidade**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, optou-se por utilizar como instrumento a entrevista aberta em profundidade. Pois, como elucidaram Boni e Quaresma (2005), esta é muito pertinente quando se deseja obter o maior número possível de informações a respeito de determinado tema e maior riqueza de detalhes sobre o assunto pesquisado. Essa técnica de pesquisa permite que o entrevistado maior liberdade para discorrer sobre o tema abordado. Além disso, o pesquisador interfere, somente, quando necessário, ou seja, o nível de interferência é mínimo. E o pesquisador e o entrevistado realizam uma espécie de conversa informal (MINAYO, 1993; BONI E QUARESMA, 2005).

Ressalta-se que esse instrumento de pesquisa foi escolhido porque a maioria das pessoas aceitar falar a respeito de determinados assuntos com mais facilidades do que responderem a questionários enviados por e-mail. E esse tipo de instrumento também permite maior interação entre o entrevistado e o entrevistador, o que possibilita a este falar sobre

assuntos delicados e complexos. Logo, quanto menos estruturada for à entrevista maior será a possibilidade de troca afetiva entre os sujeitos e a espontaneidade e liberdade que o sujeito que fala têm, neste caso, pode proporcionar o surgimento de indagações inesperadas que podem ser de grande utilidade para a pesquisa realizada.

A entrevista, como aponta Fraser e Gondim (2004), é uma maneira de interação social que valoriza o uso da palavra, do signo, dos símbolos e das relações entre os seres humanos e, por intermédio dessa, os atores sociais constroem e procura dar sentido a realidade que os envolve. Além disso, deve-se lembrar de que, nessa pesquisa, a pesquisadora conhecia os entrevistados o que é algo interessante. Pois, como afirmou Pierre Bourdieu em sua obra intitulada: *A Miséria do Mundo* (2012), quando existe certa proximidade social entre o entrevistador e o entrevistado, os sujeitos, em geral, sentem-se mais confortáveis e seguros para colaborarem. E o fato de ambos se conhecrem não inviabiliza a pesquisa e nem o seu rigor. Desde que a escolha do método seja rigorosa, ou seja, deve-se eleger um conjunto de métodos que precisam ser aplicados com rigor.

É importante mencionar que na pesquisa qualitativa, permite-se acessar níveis de entendimento da realidade humana, favorecidos pelos discursos. E essa forma de conversação, estabelecidade no formato de entrevistas, possibilita o acesso indireto ou direto às opniões, aos valores e às crenças que os indivíduos atribuem ao mundo, aos outros e a si. Sendo assim, como esclareceu Mattos na obra *Pesquisa qualitativa em educação física: da graduação ao doutorado* (2016), nas entrevistas abertas em profundidade é possível se coletar informações acerca da história de vida dos sujeitos.

Além disso, a abordagem qualitativa parte do princípio de que a ação humana possui, sempre, um significado seja ele intersubjetivo ou subjetivo. O primeiro diz respeito ao conjunto de regras e normas que favorecem o compartilhamento de crenças por grupos de pessoas inseridas em determinados contextos socioculturais. Enquanto que o segundo faz alusão ao que se passa na mente inconsciente ou consciente do sujeito (FRASER E GONDIM, 2004).

4.3 **Considerações acerca da Análise de Dados: A Ordem do Discurso**

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa e ter como intrumento entrevista aberta em profundidade, pode-se fazer uso de diferentes referenciais teóricos a fim de embasar a análise

dos discuros. No caso específico desta pesquisa se optou por trabalhar com a análise a partir do livro: A Ordem do Discurso (2013) do autor Michel Foucault. Elegeu-se essa abordagem porque é uma obra que explica a "natureza" do discurso e permite maior compreensão sobre determinados elementos presentes no mesmo. Além de este autor ser um dos principais autores abordados nesta pesquisa. Porém, nas análises das falas dos sujeitos, não foi realizado um embasamento somente a partir da referida obra. Porque os entrevistados apresentaram diversificados elementos em seus discursos e houve a necessidade de se abordar outras literaturas com intuito de melhor contemplar as falas coletadas. Contudo, é pertinente se compreender sobre alguns conceitos fundamentais presentes no referido livro, para que se entenda melhor alguns princípios apresentados pelo autor.

Ao se analisar entrevistas, obviamente, analisa-se o discurso presente nas mesmas. Como afirmou Foucualt (2013, p. 46), "o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos". Ele esclarece ser sempre possível dizer a verdade no espaço de uma exterioridade selvagem. Porém, essa é encontrada obedecendo-se as regras de um policiamento discursivo, que é reativado em cada um dos discursos.

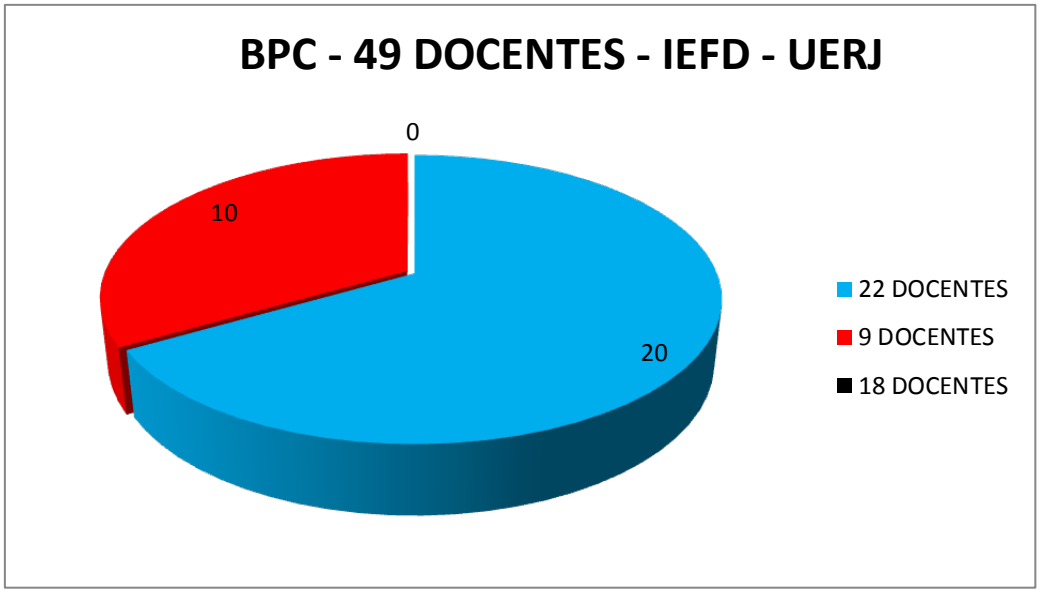
O filósofo explica que existem condições de funcionamento do discurso capz de impor aos sujeitos determinadas regras para não permitir que todos tenham acesso ao pronunciado. Isso seria a *rarefação* (dos indivíduos que falam), que afirma que "ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo" (2013, p.35). Para ficar claro, não são todas as regiões do discurso que são abertas, sem restrições prévias e penetráveis. Ao contrário, muitas são proibidas a respeito de cada sujeito discursante.

O autor traz alguns princípios que são fundamentais para análise do discurso. São eles: o *princípio da inversão*, que apregoa a necessidade de se olhar a fonte dos discursos tanto sob a ótica positiva quanto negativa. Porque as fontes desses devem ser compreendidas a partir de seus interesses e estes nunca são ingênuos; o *princípio da descontinuidade*, que versa sobre o fato de se tartar o mesmo como práticas descontínuas que tanto se cruzam quanto se excluem e ignoram; o *pincípio da especificidade*, que afirma que o discurso não pode ser tratado como um discurso de significações prévias; o *princípio da exterioridade*, elucia que discurso precisa ser posto diante de suas fronteiras externas e não ao seu centro. Este prinípio é o que será utilizado para fins de análise nesta pesquisa.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados e discussões da referida pesquisa. Para tanto, foi elaborado um primeiro gráfico que apresenta informações presentes no BPC da UERJ a respeito dos docentes vinculados ao IEFD; Um segundo gráfico traz o quantitativo de docentes entrevistados e a carga horária de pesquisa que cada um deles possuia, no período em que foram realizadas as entrevistas; O terceiro gráfico que apresenta o quantitativo de docentes que atua em algumas outras atividades pertinentes ao exercício do magistério dentro e/ ou fora da UERJ.

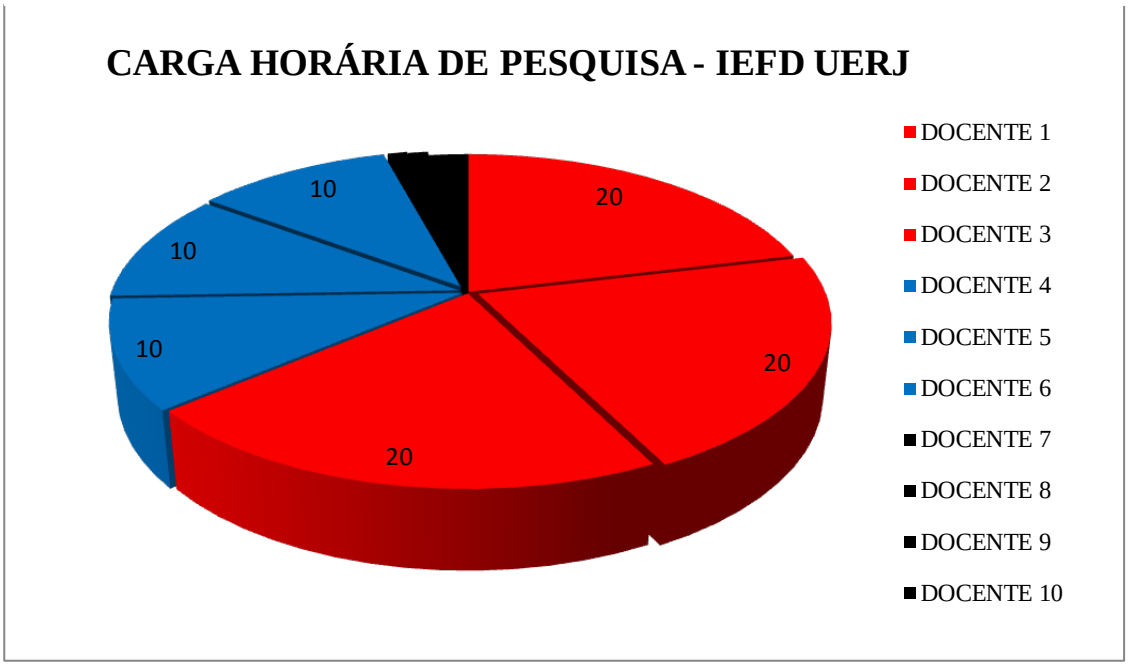
GRÁFICO 1 – Quantitativo de Docentes listados no BPC



Fonte: BANCO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2016

Destes 49 docentes listados no BPC foram excluídos 8 (por não atuarem mais no IEFD ou por morte ou por afastamentos). Logo, selecionaram-se 41 professores. Além disso, os professores listados no BPC, que ministram aulas na educação física, mas não estão vinculados ao IEFD não foram selecionados.

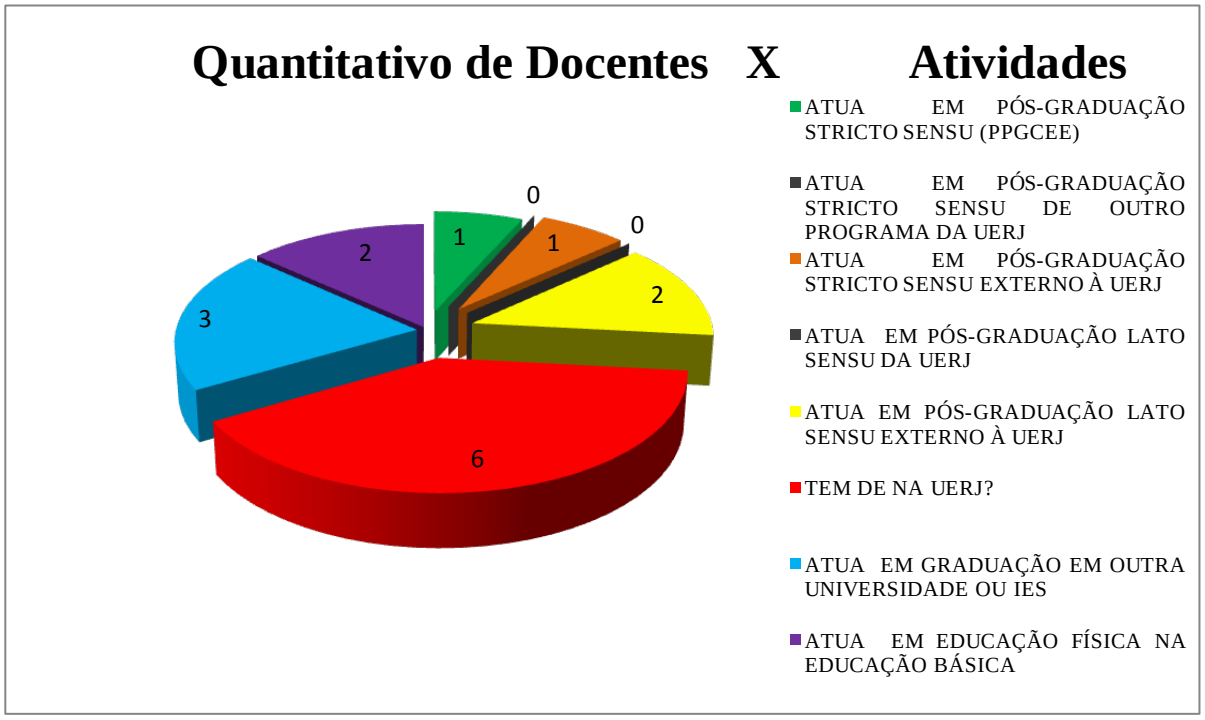
GRAFICO 2 – Carga horária de Pesquisa dos docentes entrevistados no IEFD da UERJ



Fonte: BANCO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, 2016

Destaca-se que dos dez entrevsitados, apenas dois são do gênero feminino e oito são do gênero masculino.

GRÁFICO 3 - Quantidade de Docentes Entrevistados X Atividades que realizam dentro e fora do IEFD

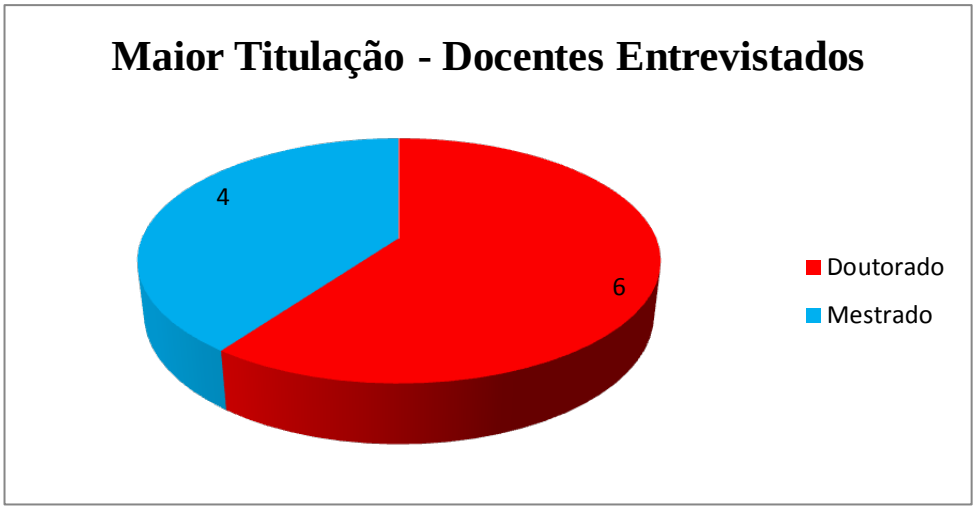


Fonte: O autor, 2018

Esses três gráficos foram elaborados com o intuito de fornecer ao leitor de maneira mais didática e visual algumas informações a respeito da Amostra desta Pesquisa. Além de o terceiro gráfico trazer essas informações que corroboram com o princípio da exterioridade (apregoa ser necerssário levar em consideração os elementos externos que constituem o discurso), presente na Ordem do Discurso de Michel Foucault, que já foi abordado no capítulo anterior (métodos). Ora, alguns docentes não atuam, somente, no IEFD da UERJ e isso influencia o discurso dos mesmos.

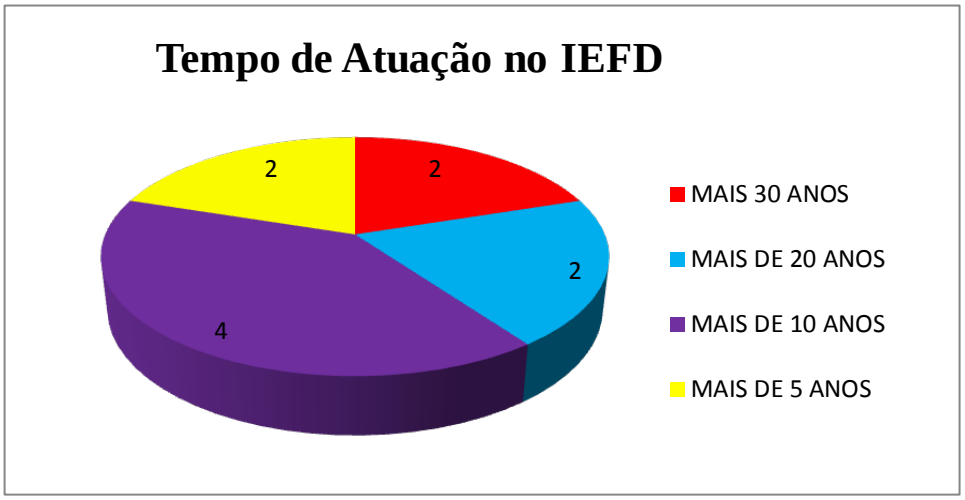
Os gráficos 4, 5 e 6 apresentam informações, dos docentes entrevistados, sobre a maior titulação, o tempo de atuação no IEFD e se possui e está com o currículo Lattes atualizado.

GRÁFICO 4 - Maior Titulação dos Docentes Entrevistados



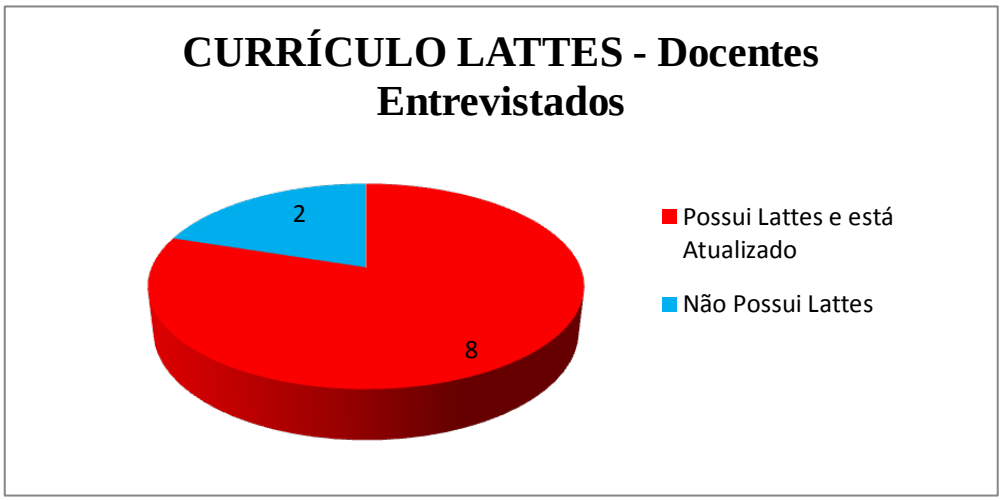
Fonte: O autor, 2018

GRÁFICO 5 - Tempo de Atuação dos Docentes entrevistados no IEFD da UERJ



Fonte: O autor, 2018

GRÁFICO 6 Quantitativo de docentes entrevistados que possuem ou não lattes atualizado



Fonte: PLATAFORMA LATTES, 2018

É interessante analisar que, dos dez entrevistados apenas dois não possuem currículo *Lattes*. O que influencia diretamente na carga horária destinada a pesquisa do docente, porque o BPC filtra as informações que constam no *Lattes*. Portanto, o docente que não tem esse currículo, independentemente de trablhar em regime de DE, não vai conseguir ter essa carga horária publicada no BPC da UERJ.

Além disso, neste capítulo, foram divididos por temáticas (seguindo o modelo de roteiro prévio para entrevistas – Apêndice A), os trechos das entrevistas coletadas e analisados a luz de referenciais teóricos que apresentaram discussões pautadas nos autores já citados nos capítulos anteriores, dessa dissertação, e em outras literaturas pertinentes como as que discorrem sobre Precarização da Infraestrutura da Universidade Pública, PROCIÊNCIA, DE; saúde e qualidade de vida; Adoecimento do docente universitário

5.1 **DE e PROCIÊNCIA: Impactos na Produtividade Acadêmica**

Nesta temática, os docentes discorreram sobre a Dedicação Exclusiva, o que foi extremamente importante, porque a DE é considerada como “elemento” fundamental no exercício do magistério, no ensino superior público. Pois, é capaz de fornecer autonomia e independência para ensino, pesquisa e extensão na Universidade. Além disso, a avaliação da qualidade dos cursos de ensino superior, realizada pelo Ministério da Educação (MEC), leva em consideração o percentual de docentes que possuem a DE em seu regime de trabalho.

Logo, procurou-se abarcar esse aspecto com os docentes, como se pode perceber nos trechos abaixo.

Três, dos dez docentes, elucidaram que:

> *Em termos gerais, sem pensar no meu caso, eu acho que a DE é necessária para a saúde do Profissional que está trabalhando no Ensino Superior, porque a gente tem uma demanda muito grande não só na questão da aula prática, mas também de produção científica, escrita acadêmica e de pesquisa e isso leva tempo. Precisa de tempo pra pensar, tempo pra fazer pesquisa, tempo pra conhecer o campo. Então a DE ela te ajuda, favorece há ter esse tempo para que dê conta de todos estes deveres que a Universidade nos impõe. [...] O ideal é que eu fosse DE. Mas, não é o que acontece neste momento, de dar todas as condições de trabalho e da melhor forma e de múltiplas experiências.* (Docente, sem DE; 10 h Pesquisa; atua há mais de 10 anos no IEFD).

> *Eu acho que é um avanço enorme, no caso da UERJ que não tinha antes, por que garante que você de fato trabalhe em uma instituição só. Ela (a DE) é qualitativa e não quantitativa. A gente continua tendo 40 horas como professore 40 horas sem a DE. Então eu acho que é um avanço porque você tem um adicional que te permite estudar. Olha é um privilégio. Eu considero um privilégio imenso você ser pago para estudar, é algo formidável você receber um adicional não para ter um volume maior de trabalho de docência, mas para estudar. Então isso é bom para mim. Mas, claro que a UERJ tem essa vantagem de você abrir mão. Não deveria ser uma questão pra gente, mas na incerteza econômica que está no horizonte, poder abrir mão pode ser um trunfo, principalmente neste momento de ataque à UERJ. Mas, equanto eu puder estar com a DE eu vou estar.* (Docente, com DE; 20 h de pesquisa atua no IEFD há mais de 5 anos).

> *Infelizmente a UERJ foi à última aderir e assim mesmo por uma incompetência da equipe jurídica da ASDUERJ, gestão passada, ela foi incluída como um aditivo ela não foi incorporada ao vencimento básico [...] Mas, eu vejo a DE como um lugar que pode ajudar a produção do conhecimento, pode ajudar e muito os professores a ficarem de fato na instituição, e poder gerar conhecimento, extensão e pra isso a pessoa precisa estar aqui dentro e se dedicar. Eu preciso receber pra ler, estudar para poder produzir. Agora, produzir um conhecimento artesanal, um conhecimento que vai ter interlocução seja com um pós graduando ou graduando.* (Docente, com DE; 20 h de pesquisa; atua há mais de 20 anos no IEFD).

Esse trecho aponta uma questão interessante que é o fato de ser fundamental ter tempo reservado para estudar e pesquisar com qualidade dentro da Universidade. Há uma demanda no que diz respeito ao interesse criativo pela pesquisa, existe a necessidade de se construir e reconstruir um saber científico e isso leva tempo. Principalmente porque o papel dos agentes produtores de ciência está pautado em elaborar teorias e as colocar em prova, em investigar, em analisar, em comparar dados e/ ou teorias, em propor novas doutrinas, etc. (BACHELARD, 1996; POPPER, 1972).

É interessante notar que, na concepção desses docentes, a DE é um elemento capaz de proporcionar ao professor esse tempo necessário para que se realizem pesquisas e se estude e

se tenha investigações, tanto as que resultarão em artigos quanto as que serão fundamentais para embasar a prática profissional dos docentes em outros campos de atuação. Como ficou evidenciado, na fala abaixo:

> *Acho, incusive, que a DE deveria ser extendida para a esfera da educação básica* (Docente, com DE; 10 h de pesquisa; atua há mais de 5 anos no IEFD).

Esse trecho é interessante para se pensar: um professor de educação física (apenas com licenciatura) que atua na educação básica, no município do Rio de Janeiro (RJ) com carga horária semanal de 40 horas, sem DE, ganhava, em 2015, R$ 5.435,11 (incluindo os benefícios). Destaca-se que esse salário é maior do que o de um professor assistente (com mestrado) na UERJ. Mas, será que a DE na educação básica seria considerada mais atrativa financeiramente para o professor ou será que ela, como é usada no ensino superior para compensar as defasagens salariais, precarizaria ainda mais o trabalho deste? São questões que não se tem uma resposta efetiva porque a pesquisa não foi feita com docentes atuantes no município do RJ. Entretanto, faz com que se reflita sobre os pontos positivos e negativos que a DE traz.

Sendo assim, consegue-se entender que na opinião desses professores a DE é um istrumento que permite ao docente se dedicar exclusivamente ao ensino e/ou a pesquisa. Esses seriam considerados como aspectos positivos ou impactos positivos na produtividade acadêmica. Como apontou a fala do docente abaixo:

> *Com a implantação da DE, pra mim foi tranquilo porque eu estava me aposentando no Ministério da Saúde. Então, foi possível assumir a DE sem problemas. Eu embora não recebece anteriormente nenhum adicional no salário para isso. Antes da implantação da DE eu já era, na prática, DE aqui [...] Mas, com todas as falhas que há no processo, pois neste momento quando a pessoa se aposenta não leva a DE. O que é uma perda importante, perde um dinheiro bom. Estão tentando corrigir isso. Eu acho que a DE é importante, deu uma condição de melhora, porque quando você tem um valor a mais se pode abrir mão de uma correria. Mas, eu particurlamente acho que a remuneração poderia ser melhor. Mas, a DE é um item importante para que o docente tenha melhor condição de trabalho* (Docente, com DE; zero h de pesquisa atua no IEFD há mais de 30 anos).

Contudo, no caso específico da UERJ, até junho de 2019, a DE não era incorporada ao vencimento básico do docente. Essa foi uma das reclamações de todos os docentes entrevistados, mesmo aqueles que não atuam no regime de DE no IEFD. O que ficou perceptível nas seguintes falas sobre a DE:

> *É um ponto positivo, realmente foi um avanço. Mas tem muita coisa para melhorar. Eu me lembro que quando eu entrei aqui o concurso era para 20 horas depois eu passei para quarenta e algum tempo depois veio a dedicação exclusiva. Enquanto nas federais, os professores entravam com dedicação exclusiva. Aliás, quem não aceita dedicação é visto assim né com olhar meio discriminatório. Ela é um avanço a partir do momento que o professor não tem que ficar pulando de instituição em instituição para ter a sua renda mensal. Mas, de acordo com as funções que ele realiza em termos financeiros a DE não está compatível. Porque a gente ganha um aditivo no salário. E o professor que tem que dá aula na graduação, na pós, corrigir trabalho, preparar aula, tomar conta de laboratório, se envolver em projeto extensão e desenvolver uma série de coisas e ganha um salário que não é compatível, por exemplo, com um vereador que ganha um absurdo e as vezes é um semianalfabeto ou analfabeto. Assim, em termos financeiros tem muito que melhorar* (Docente, com DE; 10 h de pesquisa; atua no IEFD há mais de 10 anos).

> *A DE tem que ser DE mesmo e não um apêndice. Já são quase 10 anos de defasagem salarial. Entendo que a DE incorporada, ela vai dar uma garantia de condição do professor ter tempo pra se dedicar e estudar* (Docente, com DE; 20 h de pesquisa; atua há mais de 20 anos no IEFD).

Esses trechos apresentam o descontentamento dos docentes diante da defasagem salarial que acomete os professores que têm DE na UERJ. Além do fato de em outras profissões, em que se estuda muito menos, quando comparado ao tempo de estudo que um professor universitário precisa atingir para se tornar mestre e/ ou doutor, os vencimentos básicos apresentarem valores muito superiores aos destes docentes.

Estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre os anos de 2004 a 2014, apontou que professores com nível superior têm remuneração 39% menor que outros profissionais com mesmo nível de escolaridade, ambos atuando em regime de 40horas semanais.

Essas informações convergem com a fala de outro docente ao declarar que:

> *Com a DE não se recebe mal, mas se recebe mal em relação a outras profissões, como juiz, médico. E ai eu concordo com aquela frase da Angela Mercury, como é um advogado, um juiz, um médico, vai ganhar mais do que um professor que forma. Ele pode até ganhar a mais por uma questão de meritocracia, que não se pode negar. Mas, não eles não podem ganhar mais do que um professor que forma! Quem forma não pode ter uma defasagem salarial tão grande. Pra você ter o salário que eu tenho hoje, eu tenho 23 anos só de UERJ, hoje meu salário é bom, é um bom salário com toda defasagem. Mas, pelo grau de responsabilidade e pelo tanto que estudei e ainda estudo, eu não poderia ganhar 4 ou 5 vezes a menos que um promotor que um juiz. Mas, isso é no campo político macroscópico* (Docente, com DE; 20 h de pesquisa).

Apenas para deixar claro, um político com cargo de vereador na cidade do Rio de Janeiro ganha em média 13 mil reais por mês. Com um detalhe importante, não se exige que esse tenha nível superior ou mestrado ou doutorado. Um juiz estuda muitas vezes a mesma quantidade de anos que um professor doutor, mas ganha em média mais de 27 mil reais por mês, sem contar os benefícios. Enquanto que professor adjunto da UERJ, com a DE, que estudou no mínimo 10 anos, ganha cerca de 10 mil reais por mês. Como se pode verificar na tabela abaixo.

Tabela de Vencimento básico segundo a categoria de cada docente - UERJ

Categoria	Nível					
		10h	20h	30h	40h	40h Dedicação Exclusiva
Professor Auxiliar	1	801,75	1.603,50	2.405,25	3.207,00	5.291,55
	2	858,76	1.717,52	2.576,28	3.435,04	5.667,82
	3	920,16	1.840,32	2.760,48	3.680,64	6.073,06
	4	985,95	1.971,91	2.957,86	3.943,81	6.507,29
Professor Assistente	1	1.035,25	2.070,50	3.105,75	4.141,00	6.832,65
	2	1.119,19	2.238,38	3.357,57	4.476,76	7.386,65
	3	1.210,29	2.420,59	3.630,88	4.841,17	7.987,93
	4	1.308,81	2.617,62	3.926,43	5.235,24	8.638,15
Professor Adjunto	1	1.374,25	2.748,50	4.122,75	5.497,00	9.070,05
	2	1.456,70	2.913,41	4.370,11	5.826,82	9.614,25
	3	1.544,10	3.088,21	4.632,32	6.176,43	10.191,11
	4	1.636,75	3.273,50	4.910,25	6.547,01	10.802,57
Professor Associado	1	1.800,43	3.600,86	5.401,29	7.201,72	11.882,84
Professor Titular	-	1.980,47	3.960,95	5.941,42	7.921,89	13.071,12

Fonte: ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UERJ (ASDUERJ), 2018)

Portanto, consegue-se entender o porquê de muitas falas dos docentes demonstrarem indignação frente às remunerações que recebem. Essa defasagem pode ser considerada para fins de análise como ponto negativo oriundo do regime de DE, que ocasionam impactos negativos na produtividade acadêmica. Como foi percebido, a partir do discurso abaixo:

> *O que acontece é que ou o docente não opta pela DE ou pior, ele opta e na prática não atua como DE, porque participa de outras atividades informais, sem vínculo. Mas, em tese ela é ideal para que o docente se dedique as atividades de ensino, pesquisa e extensão. O que eu vejo é que ela está no campo do ideal, mas na prática acontece de outra forma.* (Docente, com DE; zero h de pesquisa; atua há mais de 20 anos no IEFD).

A respeito disso, é importante lembrar a dificuldade que existe em controlar, na prática, o cumprimento ou não da carga horária ao qual o docente está submetido. No caso da UERJ, existe um BPC que serve como um instrumento de transparência cujo objetivo é demostrar o que o docente faz em nível de pesquisa e há, também, no sítio eletrônico desta universidade um “documento” que apresenta a carga horária de pesquisa, o nome do

professor, a carga horária em sala de aula e as atividades que desenvolve. Porém, no cotidiano de labor desses profissionais, que atuam no IEFD, não foi constatado, por intermédio das entrevistas, um controle em relação ao trabalho de cada docente em cada regime que atua (seja 20h ou 40 h ou 40h com DE).

Além disso, o docente com DE têm algumas situações específicas [16]em que ele pode desempenhar outras atividades sem ferir a legislação.

Outra questão curiosa elucidada por outros dois docentes foi:

> *Na situação específica da UERJ, a pessoa tem que ter uma conduta muito ilibada para ao receber uma proposta não aceitar por ter DE. Imagina em uma situação como a gente teve agora, mais de três meses de salários atrasados, parcelamentos de salários e as dívidas se acumulando* (Docente, sem DE; zero h de pesquisa; atua no IEFD há mais de 20 anos).

> *Se você somar mesmo nas universidades federais a DE não vejo um salário tão atrativo quanto à associação entre a universidade pública sem a DE e a privada. Porque a DE te impede de trabalhar em outra esfera e sem a DE você pode ter oportunidade de aumentar seu orçamento pessoal em função do tempo e disponibilidade vai ter uma remuneração muito maior do que se você acoplasse a DE e ficasse permanente* (Docente, sem DE; 10 h de pesquisa atua há mais de 5 anos no IEFD).

A respeito dessa última fala, as imagens abaixo apresentam o vencimento básico pago aos docentes, 40h com DE (imagem A) e 40h sem DE (imagem B) E 2Oh (imagem C), das universidades federeais.

Imagem A – Tabela de Vencimento Básico segundo a categoria dos docentes atuantes nas Universidades Federais – 40h com DE

40 HORAS		Posição: fev/12					Posição: março/12					Proposta						
CLASSE	NIV	Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				CLASSE	NIV
			Aperf	Espec	Mestr	Dout		Aperf	Espec	Mestr	Dout		Aperf	Espec	Mestr	Dout		
TITULAR	1	3.244,70	3.420,26	3.715,08	4.572,16	5.918,96	3.244,70	3.420,26	3.715,08	4.572,16	5.918,96	4.355,79	4.621,54	4.968,76	5.832,66	7.859,61	TITULAR	1
ASSOCIADO	4	3.005,20				5.275,12	3.125,41				5.486,13	4.206,37				7.204,05	ASSOCIADO	4
	3	2.949,43				5.189,48	3.067,41				5.397,06	4.133,87				6.980,72		3
	2	2.895,26				5.121,62	3.011,07				5.326,48	4.063,45				6.714,49		2
	1	2.889,43				5.115,16	3.005,01				5.319,77	4.055,87				6.663,83		1
ADJUNTO	4	2.853,70	2.959,33	3.222,74	3.756,59	4.900,59	2.853,70	2.959,33	3.222,74	3.756,59	4.900,59	3.561,24	3.769,91	4.082,92	4.783,47	6.244,19	ADJUNTO	4
	3	2.796,31	2.899,62	3.150,22	3.660,38	4.773,18	2.796,31	2.899,62	3.150,22	3.660,38	4.773,18	3.526,47	3.731,05	4.037,93	4.724,74	6.156,82		3
	2	2.740,44	2.841,51	3.079,43	3.574,67	4.656,27	2.740,44	2.841,51	3.079,43	3.574,67	4.656,27	3.442,05	3.642,62	3.943,48	4.616,82	6.020,82		2
	1	2.618,61	2.717,50	2.943,03	3.420,67	4.472,00	2.618,61	2.717,50	2.943,03	3.420,67	4.472,00	3.277,97	3.474,61	3.769,57	4.429,71	5.806,18		1
ASSISTENTE	4	2.529,68	2.620,49	2.830,27	3.308,04		2.529,68	2.620,49	2.830,27	3.308,04		3.162,10	3.354,88	3.594,06	4.291,25	5.640,73	ASSISTENTE	2
	3	2.486,07	2.570,39	2.751,64	3.249,60		2.486,07	2.570,39	2.751,64	3.249,60		3.067,48	3.258,36	3.494,67	4.185,46	5.521,57		1
	2	2.443,71	2.521,61	2.670,49	3.192,68		2.443,71	2.521,61	2.670,49	3.192,68		2.907,08	3.085,47	3.303,05	3.951,92	5.237,87	AUXILIAR	2
	1	2.402,56	2.474,06	2.577,30	3.137,18		2.402,56	2.474,06	2.577,30	3.137,18		2.814,01	2.982,30	3.184,73	3.799,70	5.143,41		1
AUXILIAR	4	2.325,67	2.390,96	2.487,44			2.325,67	2.390,96	2.487,44									
	3	2.287,91	2.348,38	2.442,59			2.287,91	2.348,38	2.442,59									
	2	2.251,20	2.310,80	2.398,91			2.251,20	2.310,80	2.398,91									
	1	2.215,54	2.274,28	2.356,41			2.215,54	2.274,28	2.356,41									

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2018

[16] bolsa de ensino, pesquisa, extensão ou estímulo à inovação paga por agência oficial de fomento, por fundação de apoio devidamente credenciada por IFE ou por organismo internacional amparado por ato, tratado ou convenção internacional; ; entre outros (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC)

Imagem B- Tabela de Vencimento Básico segundo a categoria dos docentes atuantes nas Universidades Federais – 40h sem DE

DOCENTE

Carreira de Magistério Superior

Cargos de que trata a Lei nº 7.596/1987

Dedicação Exclusiva

CLASSE	NIV	Posição: fev/12					Posição: março/12					Proposta					CLASSE	NIV
		Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)					
			Aperf	Espec	Mestr	Dout		Aperf	Espec	Mestr	Dout		Aperf	Espec	Mestr	Dout		
TITULAR	1	4.786,62	5.221,96	5.580,63	7.818,69	11.755,05	4.978,08	5.430,83	5.803,85	8.131,43	12.225,25	6.684,00	7.621,46	8.179,39	10.312,48	17.057,74	TITULAR	1
ASSOCIADO	4	4.457,12				11.424,45	4.635,40				11.881,42	6.454,52				15.464,45	ASSOCIADO	4
	3	4.231,20				11.089,65	4.400,45				11.533,24	6.342,60				14.855,58		3
	2	4.020,35				10.877,97	4.181,16				11.313,08	6.232,15				14.317,50		2
	1	3.888,34				10.703,55	4.043,87				11.131,69	6.222,60				13.914,61		1
ADJUNTO	4	3.662,97	3.945,91	4.241,00	5.793,14	7.913,30	3.809,49	4.103,75	4.410,64	6.024,87	8.229,83	5.104,69	5.571,06	5.917,57	7.531,08	10.952,19	ADJUNTO	4
	3	3.578,80	3.853,44	4.124,58	5.623,72	7.714,90	3.721,95	4.007,58	4.289,56	5.848,67	8.023,49	5.054,15	5.494,12	5.835,17	7.310,83	10.570,66		3
	2	3.496,76	3.764,71	4.009,71	5.481,13	7.521,73	3.636,63	3.915,30	4.170,10	5.700,37	7.822,60	5.004,11	5.419,17	5.776,77	7.125,47	10.208,36		2
	1	3.416,79	3.678,24	3.900,34	5.341,47	7.333,67	3.553,46	3.825,37	4.056,35	5.555,13	7.627,02	4.954,56	5.357,54	5.672,17	6.943,90	10.007,24		1
ASSISTENTE	4	3.275,82	3.525,01	3.730,17	4.985,00		3.406,85	3.666,01	3.879,37	5.184,40		4.504,15	4.884,31	5.219,81	6.480,50	9.320,82	ASSISTENTE	2
	3	3.201,62	3.444,85	3.643,99	4.874,54		3.329,68	3.582,64	3.789,74	5.069,52		4.459,55	4.836,70	5.126,22	6.246,22	9.243,80		1
	2	3.129,27	3.366,72	3.561,37	4.759,71		3.254,44	3.501,39	3.703,82	4.950,10		4.054,14	4.428,29	4.714,58	5.816,58	8.818,30	AUXILIAR	2
	1	3.058,69	3.290,53	3.480,81	4.651,59		3.181,04	3.422,15	3.620,04	4.837,66		4.014,00	4.366,98	4.630,83	5.615,96	8.639,50		1
AUXILIAR	4	2.935,45	3.156,70	3.338,75			3.052,87	3.282,97	3.472,30									
	3	2.869,86	3.085,98	3.264,02			2.984,65	3.209,41	3.394,58									
	2	2.815,33	3.016,99	3.191,15			2.927,94	3.137,67	3.318,79									
	1	2.762,36	2.949,68	3.120,08			2.872,85	3.067,66	3.244,88									

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2018

Imagem C - Tabela de Vencimento Básico segundo a categoria dos docentes atuantes nas Universidades Federais – 20 h

20 HORAS

CLASSE	NIV	Posição: fev/12					Posição: março/12					Proposta					CLASSE	NIV
		Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)				Vencimento Básico (VB)	VB + Remuneração por Titulação (RT)					
			Aperf	Espec	Mestr	Dout		Aperf	Espec	Mestr	Dout		Aperf	Espec	Mestr	Dout		
TITULAR	1	2.165,57	2.332,78	2.519,61	2.917,14	3.622,08	2.165,57	2.332,78	2.519,61	2.917,14	3.622,08	3.019,13	3.230,47	3.591,02	4.196,59	5.041,94	TITULAR	1
ASSOCIADO	4	2.024,38				3.272,40	2.105,36				3.403,30	2.900,70				4.456,71	ASSOCIADO	4
	3	1.996,18				3.154,18	2.076,03				3.280,35	2.842,65				4.353,34		3
	2	1.968,78				3.044,56	2.047,53				3.166,34	2.785,73				4.252,42		2
	1	1.965,55				3.016,58	2.044,17				3.137,24	2.729,93				4.153,90		1
ADJUNTO	4	1.968,19	2.129,97	2.171,24	2.451,42	2.852,10	1.968,19	2.129,97	2.171,24	2.451,42	2.852,10	2.491,01	2.653,45	2.706,06	3.128,61	3.586,37	ADJUNTO	4
	3	1.935,56	2.089,98	2.128,86	2.404,11	2.795,55	1.935,56	2.089,98	2.128,86	2.404,11	2.795,55	2.466,35	2.602,52	2.664,85	3.062,23	3.490,05		3
	2	1.903,73	2.050,85	2.087,45	2.357,91	2.740,35	1.903,73	2.050,85	2.087,45	2.357,91	2.740,35	2.441,93	2.555,06	2.638,03	2.998,83	3.449,82		2
	1	1.805,23	1.877,69	1.979,52	2.245,31	2.619,03	1.805,23	1.877,69	1.979,52	2.245,31	2.619,03	2.347,75	2.444,80	2.542,50	2.888,43	3.344,88		1
ASSISTENTE	4	1.760,04	1.822,47	1.920,65	2.177,66		1.760,04	1.822,47	1.920,65	2.177,66		2.197,96	2.290,38	2.391,46	2.712,89	3.187,51	ASSISTENTE	2
	3	1.737,52	1.798,79	1.889,08	2.141,83		1.737,52	1.798,79	1.889,08	2.141,83		2.176,19	2.268,25	2.341,89	2.689,08	3.147,55		1
	2	1.715,62	1.775,72	1.858,28	2.106,88		1.715,62	1.775,72	1.858,28	2.106,88		2.060,86	2.152,18	2.225,24	2.569,67	3.029,85	AUXILIAR	2
	1	1.694,32	1.753,26	1.828,19	2.072,77		1.694,32	1.753,26	1.828,19	2.072,77		2.018,77	2.104,93	2.173,85	2.498,78	2.983,59		1
AUXILIAR	4	1.655,15	1.712,92	1.780,93			1.655,15	1.712,92	1.780,93									
	3	1.635,55	1.692,16	1.757,23			1.635,55	1.692,16	1.757,23									
	2	1.616,47	1.671,91	1.734,19			1.616,47	1.671,91	1.734,19									
	1	1.597,92	1.652,20	1.711,80			1.597,92	1.652,20	1.711,80									

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC), 2018

Essas imagens foram inseridas, para que se consiga visualizar as diferenças entre os salários nas universidades federais e na UERJ. Porque teve docente que afirmou que o salário com a DE, nessas (onde a mesma é incorporada ao vencimento básico) não é atrativo, não compensando ser “dedicação total”. Uma vez que, segundo eles, a oportunidade de trabalhar em outros locais de maneira formal (o que não é permitido pela DE, com excessão em alguns casos) e unir as fontes de renda destes com um regime que comporte uma carga horária menor

(20 h) ou 40h sem a DE, consegue-se um salário maior do que o pago pela UERJ atualmente, cerca de R$ 10.000,00 mensais.

Tratando-se das Universidades Privadas, destaca-se que o salário varia de acordo com cada instituição. Mas, a partir de pesquisas realizadas nos sites dessas instituições e nas notas sobre processos seletivos de anos anteriores a 2018, notou-se que algumas, do RJ, oferecem vencimentos por hora aula (**Tabela A)** e outras por "salário fixo".

Tabela A – Vencimento básico da categoria docente n- Universidades Privadas do

Categoria /Cargo	Abril 2015	Setembro 2015	Novembro 2015
Prof.Auxiliar I	38,14	38,92	39,71
Prof.Auxiliar II	50,00	51,02	52,06
Prof.Auxiliar III	50,00	51,02	52,06
Prof.Assistente I	41,26	42,10	42,96
Prof.Assistente II	54,14	55,24	56,37
Prof.Assistente III	54,14	55,24	56,37
Prof.Adjunto I	44,40	45,30	46,22
Prof.Adjunto II	58,19	59,38	60,59
Prof.Adjunto III	58,19	59,38	60,59
Prof.Titular I	47,58	48,55	49,54
Prof.Titular II	62,31	63,58	64,88
Prof.Titular III	62,31	63,58	64,88

Fonte: SINDICATO DOS PROFESSORES DE PETRÓPOLIS E REGIÃO, 2017

Em relação ao PROCIÊNCIA, cabe-se ressaltar que o IEFD têm professores que são Procientistas (contemplados pela bolsa do PROCIÊNCIA). Mas, nesta pesquisa não foi possível entrevistá-los porque eles não apresentaram tempo disponível para realização da entrevista. Entretanto, foi fundamental compreender a opinião dos agentes produtores de ciência sobre o referido Programa.

Dois professores elucidaram que:

> *É destinado para professores doutores, tem uma série de critérios. Eu não sei especificamente quais são os critérios. Mas, gera uma pontuação e uma concorrência. E os que cumprem todos os critérios vão adquirir uma pontuação que tem que ser suficiente para ele adquirir esta bolsa. Mas, é uma bolsa relevante. Eu não sou e nem posso ser Procientista [...] O procientista tem que apresentar resultados, isso é importante para o pesquisador, para os acadêmicos e para a Universidade. Ele recebe um adicional no salário para fazer isso. Tudo tem prós e contras, eu não tenho um nível de análise para dizer quais seriam os pontos*

> *negativos. Sobre os pontos positivos eu vejo que é bom para toda comunidade acadêmica* (Docente, atua no IEFD há mais de 30 anos).

> *Sei que o PROCIÊNCIA pode ser algo relevante para a Universidade, se você pensar que o pesquisador vai receber a mais para fazer algum tipo de pesquisa que considere importante. (Docente, atua no IEFD há mais de 10 anos).*

> *Eu não sei especificamente os detalhes deste processo, sei que é uma bolsa. Mas, eu acho que são só para aqueles que têm determinado nível de produção científica e ao mesmto tempo se enquadram na DE. Que não é o meu caso, eu não tenho DE. Embora tenha uma produção científica razoável. Eu vejo que isso seja um estímulo para o docente, mas se a Universidade não oferecer uma infraestrutura dificilmente este lugar será ocupado por docentes que estão entrando na casa em função de novos concursos. E essas oportunidades só vão ficar para aquele que está há mais tempo na Universidade e que tem seus laboratórios* (Docente, atua no IEFD há mais de 5 anos).

Os trechos acima corroboram com análise de Mancebo (2006), que interpretou o PROCIÊNCIA como sendo um elemento importante para proporcionar desenvolvimento de pesquisa (voltado para produção científica) e de um sistema de avaliação embasado em critérios de produtividade (quantificando a atividade docente). O que está relacionado, inclusive, sob a ótica das características disciplinares, como um sistema de gratificação sansão. Onde, os pesquisadores, que atendem a todos os critérios estabelecidos e têm seu projeto aprovado, recebem uma bolsa que, inicialmentecorrespondia a 70% do valor do salário, atualmente é de R$ 4.000,00 mensais (passível de reajuste, conforme disponibilidade orçamentária) e precisam apresentar resultados “condizentes”. Ou seja, ganha mais quem faz maiores pontuações e atende aos requisitos específicos do programa.

Entretanto, o PROCIÊNCIA acabou introduzindo, no cenário específico da UERJ, ainda na década de 1990, conteúdos produtivistas que aproximaram a instituição de lógicas mercadológicas. Ainda que estas não tenham sido as intenções dos formuladores do programa, a competividade e a produtividade entre os docentes foram reforçadas por conta dele (MANCEBO, 2006).

Como ficou evidenciado nas falas abaixo:

> *O PROCIÊNCIA gera uma competição interna gigantesca dentro da Universidade. Eu mesmo tentei duas vezes e não consegui. Certa vez, não tive o Projeto aceito porque era no Campo das representações Sociais, ligado a educação física, mas eles estavam preocupados com quantitativo e produtividade acadêmica. Como eu falei antes dessa esquizofrenia para publicar e isso gerou até um constrangimento junto a SR2, em fim. Então eu deixei isso pra lá* (Docente, atua no IEFD há mais de 20 anos).

> *Acaba sendo assim um pouco cruel, porque quem tá começando nunca vai conseguir se igualar o nível de quem já está há 21 anos aí produzindo. Não tem como né? Ou a pessoa se junta às estratégias (os grupos emergentes que pega toda aquela galera que está começando para se juntar lá com pesquisadores e com alguém super conhecido) ou não vai conseguir* nada (Docente, atua no IEFD há mais de 10 anos).

Deise Mancebo, também, deixa claro que a admissão desse modelo de produção acadêmica na UERJ, permitiu a formação de ilhas de excelências em cada unidade e desenvolveu na universidade uma diferenciação entre os docentes-pesquisadores considerados exímios pontuadores e os que não obtinham grandiosas pontuações. Uma distinção entre os "de cima" e os de "baixo" da "pirâmide de pontuação acadêmica". O que significou criação e manutenção de uma "elite" entre os docentes, mesmo após a conquista da DE, no ano de 2012.

Outros docentes demonstraram descontentamento em relação aos critérios do Programa e esclareceram que:

> *Bolsa produtividade que é o PROCIÊNCIA, uma espécie de gratificação variável de acordo com os critérios de produtividade. Poderia ser um elemento meritocrático, mas da maneira como é posta, em minha opinião, eu acho que não funciona né. Você estabelecer esses critérios muito rígidos, não atende a todos* (Docente, com DE; atua no IEFD há mais de 5 anos).

> *Minha condição de falar do PROCIÊNCIA é pequena porque quando eu entrei na UERJ sempre tive muita carga horária em sala de aula, ainda não havia a possibilidade de ter carga horária para pesquisa. Das vezes que eu estive vendo o movimento de PROCIÊNCIA, eu não gostei muito do que eu vi não. Você concorre ao PROCIENCIA, é muita gente concorredo. E quando você olha e analisa, quem foi contemplado não deveria ter sido [...] E não fui por esse caminho e se eu tivesse ido, fatalmente eu ia ter que ficar escravo na questão da Produtividade* (Docente, atua no IEFD há mais de 30 anos).

Esses trechos apontam certa preocupação dos professores em relação ao engajamento no que tange a produtividade em seu sentido restrito, "entendida como *quantum* de produção intelectual, sobretudo bibliográfica, desenvolvida num espaço de tempo específico, crescente de acordo com a qualificação acadêmica (" titulação") do professor/pesquisador" (Luz, 2005, p.43). Nesse contexto, percebe-se que alguns deles não querem ficar submetidos às lógicas produtivistas que permeam e inlfuenciam o campo da pesquisa na universidade.

Além disso, uma docente explicou que:

> *Eu tenho muito cuidado em relação a estar pegando muitas bolsas, porque a gente também tem a contrapartida de estar dando conta do que a gente está produzindo. E desde o início eu sempre tive uma preocupação grande sobre essa questão da produtividade exacerbada sem muita preocupação com o que está sendo produzido. E também, tem uma preocupação de não sei se darei conta de um conhecimtno que seja útil. Então o PROCIÊNCIA é importante pra estar incentivando o professor a ser pesquisador e em troca tem a bolsa. Mas, eu caio no mesmo questionamento que eu me faço. Se a gente está, estimulando uma produção, muitas vezes, muito superficial e pra dar conta de um currículo muito cheio, pra dar conta da nota do Programa, de tá lá sustentando uma nota 6, uma nota 7. Ou está sustentando a lógica da Coordenação do Programa que não quer baixar a nota. Então eu ainda caio muito neste questionamento se a gente não está estimulando uma produção superificial e correndo atrás de uma lógica do capital dentro de uma produção do conhecimento [...] E quando você tem muitas bolsas, muita escrita, muita pesquisa, dar aula, é não humano você ser perfeito em tudo. E a gente tem que pensar nos limites do ser humano-professor* (Docente, atua no IEFD há mais de 10 anos).

Sendo assim, compreende-se que o PROCIÊNCIA contribui para ampliar a excelência no que diz respeito à pesquisa na universidade e oferece incentivo financeiro para que o pesquisador se sinta "atraído" a pleitear uma bolsa desse porte. Porém, como não é um programa que permite acesso a todos os docentes-pesquisadores (somente 488 dos 2.800 professores são pro cientistas) e acaba desfavorecendo os profissionais "mais novos" no campo da universidade, é interpretado como capaz de acentuar a competividade interna e deixa de fornecer impactos mais positivos em nível global de produção científica (que atenda a diversificadas linhas e programas de pesquisas).

5.2 Processo de Ensino, Pesquisa e Extensão: impactos na produtividade acadêmica e importância desta.

Essa temática cooresponde aos itens 2 e 4 do Roteiro de Entrevistas (apresentado no Apêndice A) e se optou por juntar as mesmas, porque os docentes discorreram de maneira interligada sobre elas e seria inviável fazer uma análise segmentada das falas dos mesmos a respeito delas.

Os assuntos abordados nesse item foram pertinentes, porque se considera como Tripé nas Universidades Públicas: o ensino, a pesquisa e a extensão. Tratando-se da UERJ, especificamente, deve-se lembrar de que é considerada uma Instituição que em seu histórico traz uma "marca" muito forte ligada à extensão de serviços para a comunidade (tanto interna quanto externa). A UERJ mantém em execução mais de 900 projetos de extensão, mais de 250 turmas de cursos, 33 programas, centenas de eventos e oficinas junto às comunidades

fluminenses (Angra dos Reis, Belford Roxo, Duque de Caxias, Itaguaí, Itaperuna, Itatiaia, Magé, Mangaratiba, Maricá, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Nova Friburgo, Paraty, Petrópolis, Quissamã, Resende, Rio de Janeiro, São Gonçalo, São João de Meriti, São Pedro da Aldeia, Saquarema e Teresópolis). Além disso, a Universidade oferece uma ampla e variada programação artística e cultural.

Sendo assim, percebe-se a importância de entender, a partir das falas dos docentes, como todo esse tripé é interpretado por estes. Nesse contexto, o primeiro docente opinou que:

> *Eu acho que a gente avançou muito em termos desta triangulação que é necessária a Universidade. Acho que antigamente a pesquisa quase não existia. Eu vejo pontos positivos e negativos. É necessário você estar fazendo pesquisa, a sociedade muda, a educação física muda, a educação muda, o chão da escola muda cotidianamente e se a gente não faz pesquisa acaba reproduzindo o que o livro lá de 1950 falou sobre uma escola que não existe mais.* (Docente, sem DE; têm 10 horas de pesquisa no IEFD).

Como esclareceu Rodrigues et al (2013) a extensão universitária surgiu na Inglaterra, mas precisamente no século XIX, e tinha como finalidade promover uma educação continuada e direcionar novos caminhos para a sociedade.

Na América Latina, um dos pontos marcantes para o extensionismo se deu em 1918, na Argentina, onde os estudantes pressionaram a universidade a assumir seu papel social. Foi por intermédio do Manifesto de Córdoba (Argentina) que a Extensão passou a ser considerada como função inerente à própria universidade e começou a ser interpretada como uma maneira de fortalecer a função social da universidade, integrando os segmentos universitários nas lutas sociais e auxiliando nas transformações reformistas na época. Esse movimento influenciou outros grupos, dentre eles, grupos de discentes no Brasil, os quais desempenharam um papel importante na institucionalização e consolidação da extensão em universidades brasileiras (MACHADO E PAULA, 2008).

> *Os projetos de extensão, eu vejo que eles dão identidade ao curso, você consegue associar o Tripé entre ensino e extensão e pesquisa. E no projeto de extensão você consegue ver essas três dimensões sendo trabalhadas. E ao mesmo tempo como na UERJ tem stricto sensu você consegue fazer essa ligação (Docente, com DE; têm 10 horas de pesquisa no IEFD).*

Atualmente, a extensão serve como instrumento utilizado pela Universidade com objetivo de efetivar o compromisso social desta. Desenvolve papel fundamental no que tange as contribuições que podem trazer para a sociedade e para a comunidade. Ora, a relações desta

com a universidade são fortalecidas por intermédio do processo de extensão universitária que proporciona diálogos possibilitando o desenvolvimento de ações socioeducativas.

> *Na Instituição de Ensino Superior (IES) privada a pesquisa não é tão exigida. Um dos grandes polos que eu vejo na Universidade é você conseguir associar esses projetos de extensão a utilização dos laboratórios porque você vai conseguir observar se há uma assimilação do conhecimento dado na graduação se existe aplicabilidade sobre este conhecimento e o aluno passa a enxergar a pesquisa como uma atualização constante do conhecimento que tem que fazer parte da sua vida profissional* (Docente, sem DE; têm 20 horas de pesquisa no IEFD).

Este processo permite que o ensino rompa com as "barreiras" da sala de aula (sai de um ambiente fechado, do espaço acadêmico) e realize troca de informações o que pode contribuir para que os conteúdos sejam interdisciplinares e multidisciplinares. Mas, é pertinente mencionar que não é um caminho simples e fácil, porque um dos grandes desafios da extensão é repensar a relação entre pesquisa e ensino atrelada as "peculiaridades sociais", de modo que se consiga promover uma real transformação na sociedade (RODRIGUES ET AL, 2013).

Os autores Scheidemantel, Klein e Teixeira (2004) afirmam que através da extensão, a Universidade influencia e é influenciada pela comunidade, ou seja, há uma troca de valores entre o meio e a universidade. Logo, esta pode planejar e executar atividades de extensão sem violar as questões culturais e valores pertencentes à comunidade.

Tratando-se especificamente da produtividade acadêmica, foram observados nos discursos dos docentes que há necessidade de que seja, de fato, uma produtividade em sentido mais amplo (considere outros aspectos pertinentes ao ensino e a extensão que não sejam estritamente relacionados com a quantidade de artigos e/ ou livros que se publica) e que seja capaz de apresentar relevância social ou algum tipo de contribuição efetiva para a sociedade. Como ficou evidenciado no seguinte trecho:

> *Eu não me considero um professor investigador. O que nao quer dizer que eu não tenha curiosidade de aprender. Mas, eu não tenho perfil de produção de conhecimento. Não gosto de ficar dentro do laboratório, porque eu tive uma vivência na formação que é prática. Não sou contra a ciência, muito pelo contrário. Mas, sou contra o conhecimento que não serve para nada. Pesquisas que não tem impacto e relevância social [...] Sou professor de sala de aula.* (Docente, com DE; zero de carga horária de pesquisa no IEFD; atua há mais de 30 anos no IEFD).

Esse trecho é interessante porque um estudo realizado por Soares (2018) apresentou que há uma contradição entre o quadro otimista, envolvendo o número de sujeitos

considerados altamente qualificados, com mestrado e/ ou doutorado e o aumento no número de cursos de pós-graduação stricto sensu, e o potencial de retorno que esse avanço intenso na atividade científica poderia ter trazido em benefícios para a sociedade brasileira (capacidade de se conseguir solucionar problemas sociais, etc.).

É importante lembrar que o número de programas de doutorado duplicou entre 2000 e 2010, superando 1.600, o que representou progresso. Pois, na primeira metade da década de 1990 fomava-se uma quantidade inferior a de dois mil doutores, anualmente. Passou-se da "marca" de 4 mil formados no ano de 2000, para 15 mil no ano de 2015. O número de mestres em 10 anos (2001-2010) passou de 20 mil para 40 mil, por ano. Dos quais, aproxidamamente um terço dos mestres conclui o doutorado. Logo, o Brasil assumiu uma posição boa no ranque da produção científica mundial. Porém, esses números não necessariamente traduzem excelência no que compete ao campo da relevância social e aplicabilidade do que se produz (SCIMAGO, 2012; SOARES, 2018).

Nesse contexto, outro docente informou que:

> *Em média publico cerca de 1, 2 ou 3 artigos por ano. Sempre escrevi muito, mas com intuito de partilhar e compartilhar conhecimento. Chegou um momento da minha vida, coisa de uns 8 anos atrás, que fiquei um pouco cansado de ver e ouvir algumas coisas em relação à produtividade no cenário acadêmico que virou uma máquina produtivista, uma máquina quase que fordista de produção e eu não entendia muito bem a ânsia de alguns colegas de ficar publicando compulsivamente pra ninguém lê e pra contabilizar pontos para entrar num programa de stricto sensu. O programa stricto sensu é pra você desenvolver pesquisa e acima de tudo formar intelectuais para mudar o que for possível ser mudado, junto do Estado, do País e formar cabeças pensantes. Não é pra reproduzir artigos e ideias terceirizadas [...] Então eu falei quer saber de uma coisa, isso ai não está me agradando mais [...] Ai me mantive ministrando as minhas aulas, sempre tive aqui uma carga muito grande de TCC, muito grande, ai comecei também a diminuir e ficar mais no laboratório com minhas aulas e escrevendo, escrevi 5 livros, estou escrevendo o sexto. E escrevendo meus artigos, mas são advindos da minha reflexão e uma relfexão mais artesanal e não comercial publicação mais comedida e lenta e não a toque de caixa e nem com grandes grupos* (Docente, têm 20 horas de pesquisa no IEFD).

O trecho acima corrobora com Luz (2004), ao pontuar que a produção contínua de proposições inovadoras só é possível quando há certa liberdade no ato de produzir. Liberdade essa que possibilita o surgimento do novo, com a criação (origem da inovação científica). Essa autonomia supõe um ritmo próprio de operação, de elaboração, de avanços e pausas durante o desenvolvimento das atividades de investigação, que variam segundo as diferentes ramificações dos conhecimentos.

Essa autora elucida que "os pesquisadores, apesar de todo o esforço que empregam para serem "produtivos", não são máquinas. Sobretudo, não são *máquinas em competição*

para reduzir custos na confecção de produtos renováveis a intervalos de tempo cada vez menores" (LUZ, 2004, p. 13). Além do que, o desconhecimento disso gera conseqüências desastrosas para a saúde desta categoria profissional.

Outro ponto pertinente discorrido pelos docentes foi em relação a agências de fomento como a CAPES e seus critérios avaliativos para as publicações. Como evidencia o trecho abaixo:

> *Sobre a produtividade acadêmica, eu discuto um pouco e gostaria de participar de outras discussões de determinadas abordagens para estebelecer e everificar se esses critérios precisam ser colocados desta forma. Um dos critérios que eu discordo é que eles consideram parciamente o fator de impacto como atribuição de uma classificação e talvez o próprio fator de impacto como ele é distribuído no mundo inteiro já fosse o próprio critério de interesse nessa produção [...] De publicar nesta revista porque ela tem um grande impacto sobre suas citações e os artigos que são publicados* (Docente, sem DE; 20 pesquisa no IEFD).

A fala acima faz menção ao fator de impacto, desenvolvido por Eugene Garfield na década de 1950. É considerado um indicador da qualidade do periódico por ser uma medida de uso e de repercursão científica de uma publicação. O *Journal Citation Reports* (JCR) é um banco de dados originado da coleção principal da Web of Science, que utiliza a plataforma InCites e permite consulta e avaliação de periódicos a partir de dados de citação dos títulos indexados na Web of Science.

Por meio do JCR é possível consultar diversos índices, como o fator de impacto da publicação (*Journal Impact Factor* - JIF), o Eigenfactor, o número total de citações da publicação com e sem autocitações, o índice de imediatismo que mede o quão rápido um artigo é citado em cada publicação, dentre outros.

O JCR de um determinado ano, por exemplo, de 2016, calcula o fator de impacto dos periódicos indexados no *Web of Science*, dividindo o número de citações recebidas por uma publicação neste ano aos seus artigos publicados nos dois anos anteriores, exemplo: 2015 e 2014, pelo número de artigos publicados pelo periódico nestes anos (2015 e 2014). Como exposto no exemplo "fictício" a seguir:

Cites in 2016 to articles published in: 2015 = 8560
2014 = 6320
Sum = 14.880

Number of articles published in: 2015 = 1622
2014 = 1467
Sum = 3089

Calculation: Cites to recent articles 14.880/3089 = 4,82

O docente fez críticas justamente a QUALIS (é o conjunto de procedimentos utilizados para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação) que a CAPES tem e que foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação. Baseia-se nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. O Qualis Periódicos está dividido em oito estratos, em ordem decrescente de valor: A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. Como representado na imagem abaixo:

RESUMINDO, os periódicos pela classificação Qualis estão distribuídos em oito estratos, a saber:
A1 - o mais elevado com Fator de Impacto igual ou superior a 3,800
A2 - Fator de Impacto entre 3,799 e 2,500
B1 - Fator de Impacto entre 2,499 e 1,300
B2 - Fator de Impacto entre 1,299 e 0,001
B3
B4 } **São indexados em bases MEDLINE, SCIELO, LILACS etc, mas sem Fator de Impacto**
B5
C – irrelevante, com peso zero.
Disponível em: **http://www.biblioteca.ics.ufpa.br/arquivos/QUALIS-rev_26_11.pdf**

Essa classificação de periódicos passa por processo anual de atualização e é realizada pelas áreas de avaliação que enquadram esses periódicos em estratos indicativos da qualidade. Logo, o mesmo periódico, ao ser classificado em duas ou mais áreas distintas, pode receber diferentes avaliações. Isso que é muito criticado pelos docentes. Mas, para a agência isto não constitui inconsistência, apenas expressa o valor atribuído, em cada área, e a pertinência do conteúdo veiculado. Contudo, para teve docente que discordou disso. Como se nota no trecho abaixo:

> *Você publica em uma revista que é A1 na educação e na educação física ela não é nada… Então essa crítica não é só da area de educação física, esse problema se estende. Na área de educação, e etc. Como eu não tenho essa carga de obrigação de estar produzindo naquela revista, eu acho que é importante, mas não é prioridade na minha vida (eu me formei para ser professora para os alunos e não para ser pesquisadora A1 na CAPES, não é esse meu objetivo de vida). Então isso não me abala. Eu produzo na revista que eu acho que é interessante. Eu procuro publicar em revistas que não tem avaliações muito baixas porque muitas pessoas não vão ler* (Docente, sem DE; 10 h de pesquisa no IEFD).

Essas críticas as “métricas avaliativas” da CAPES são recorrentes no meio acadêmico. Estudo realizado por Barberia e Barbosa e Godoi (2018) apresentou evidências de que os

critérios adotados pelo Qualis Capes da agência, com objetivo de sinalizar revistas acadêmicas de maior qualidade, não corresponde aos critérios utilizados por indicadores internacionais para mensurar os periódicos que produzem resultados científicos com maior impacto em termos de citações.

Os autores, também, encontraram fraca correlação quando foi comparada a classificação adotada pela Capes (emabasada na opinião de especialistas da área), com indicadores internacionais de produção científica, que partem do número de citações como fundamento. Ou seja, "há revistas com impacto muito importante na disciplina de ciência política mundial que são pouco valorizadas pelo critério Qualis e outras com pouca "penetração mundial", que são consideradas de alta qualidade pela Capes" (p.24).

Prosseguindo-se com a análise, percebeu-se que os docentes apresentaram críticas em relação à produtividade em seu sentido restrito. Alguns deles não querem estar submetidos a tais lógicas de produção. Sobre isso, outro entrevistado informou que:

> *Eu coordeno Programa de Extensão, atualmente deve ter umas 100 pessoas aqui. [...] Historicamente minha atuação na UERJ se dá na graduação e na extensão. Normalmente, eu não uso carga horária para pesquisa, mesmo quando eu participo de algumas atividades que poderiam ser utilizadas com esse fim [...] Se for para ficar escravo de produção, não vou. CAPES, CNPQ vai tudo no mesmo bolo. [...] A questão da pesquisa passa mais distante da minha realidade. Mas, é uma questão de escolha, minha escolha* (Docente, com DE; Zero h de pesquisa; Atua no IEFD há mais de 30 anos).

O que confirma a existência de perfis diferentes de professores na universidade e no IEFD. Isso não quer dizer que os "não engajados" na pesquisa, mesmo que tenham DE (como é o caso do docente acima), não apresentem contribuições efetivas para o campo universitário e retorno para a sociedade. Até porque o fato de um sujeito ser intitulado docente-pesquisador não pode ter relação apenas com o que ele publica ou com estar inserido ou não em programas de pós-graduação stricto sensu ou em quantas horas de pesquisa ele possui. Pois, como esclareceram Neto e Maciel (2009) o termo pesquisa ou investigação é o processo humano através do qual o indivíduo produz ou adquire "novos" conhecimentos. Esta está imbuída de elementos como: a elaboração própria, a descoberta, a criatividade, a inovação, o questionamento da realidade, a criação. Logo, de forma geral, é uma construção pessoal que pode ser coletiva, mas que objetiva trazer benefícios para o coletivo.

Sintetizando-se, esclarece-se que todos os docentes (independetemente de ter ou não a DE ou carga horária de pesquisa) afimaram que o ato de pesquisar é importante para a

istituição, tanto a universitária quanto as outras (escolas, etc), o que está em concordância com diversas literaturas científicas (AMARAL, 2010; CRUZ ET AL, 2018; MENNA, 2017). Inclusive um docente discorreu que:

> *Nesse item da produtividade, sobre a atuação profissional, é um ponto muito importante de ser destacado e estimulado, porque nada que você aprende vai ser pra sempre, não é uma verdade única, ela é passageira e justamente ela se transforma em virtude de novas pesquisas, novas descobertas, novas indagações e quando há pesquisa realizada de forma constante vai existir sempre uma atualização de conhecimento e isso pode mudar o comportamento do profissional no mercado de trabalho que ele atua. E ai, uma consequência disso é você ter uma sociedade que absorva essas melhorias, essas novas intervenções e descobertas que vão trazer provavelmente alguns benefícios físicos, psíquícos, emocionais […] A Universidade que não tem pesquisa não vai ser considerada um centro de conhecimento que estimule a inovação e esta vai se dar a partir do experimento, preiso ser reconhecido por isso, valorizado por isso, ter estimulação e todo esse processo precisa de divulgação. Não posso ter de forma alguma uma descoberta de um novo tipo de intervenção e isso fique amarrado dentro de uma sala de aula apenas, isso tem que ser divulgado, expandido, questionado pela comunidade científica* (Docente, têm 20 horas de pesquisa no IEFD).

Portanto, entende-se que a produtividade acadêmica em seu sentido restrito é importante para embasar práticas profissionais. Pois, proporciona ao indiívudo adotar práticas baseadas em evidências, em diversas áreas (educação física, medicina, saúde coletiva, entre tantas outras). Porém, não se pode estar submetida às lógicas mercadológicas que envolvem a mesma, porque isso cria uma acentuação de competividade e acentuação da carga de trabalho dos agentes produtores de ciência.

Além disso, os processos de ensino, pesquisa e extensão precisam dialogar entre si e não provocar uma fragmentação ainda maior no campo do exercício da docência no ensino superior. Uma vez que a universidade é intitulada desta forma por ter essa tríade em atuação e por ter grande parte de seu corpo docente com titulação de mestres e/ ou doutores e por ter grande quantitativo destes atuando em regime de dedicação integral e é uma instituição que recebe autonomia do Ministério da Educação (MEC).

Finaliza-se essa temática mencionando que um “novo cenário” se desenha no que diz respeito à produtividade acadêmica e suas avaliações por parte da CAPES. Pois, esta publicou uma nota, em agosto de 2019, em seu sítio eletrônico (https://www.capes.gov.br/36-noticias/9763-mudancas-na-avaliacao-sao-apresentadas-para-o-cne) informando que na reunião do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi apresentada uma análise da pós-graduação brasileira e as mudanças no sistema de avaliação. Nesse evento estava presente o presidente da CAPES e da diretora de avaliação Sônia Bâo. Ambos explicaram que serão realizadas

mudanças na ficha de avaliação, no Qualis referência e haverá transformação da avaliação, esta será multidimensional (CAPES, 2019).

5.3 Infraestrutura da Universidade Pública: aspectos positivos e negativos que influenciam o processo de pesquisa.

O IEFD está localizado no 9° andar da UERJ e é composto por uma estrutura que conta com 8 Laboratórios (Laboratório de Biomecânica e Comportamento Motor (LABIOM); Laboratório de Fisiologia Aplicada a Educação Física (LAFISAEF); Laboratório de Atividade Física e Promoção da Saúde (LABSAU); Laboratório do Imaginário Social sobre as Atividades Corporais e Lúdicas (LISACEL); Laboratório Multidisciplinar de Ginástica Rítmica com foco em Educação e Saúde (LAMGRES); Laboratório de Fisiopatologia do Exercício- LAFE; Laboratório de Temas Filosóficos em Conhecimento Aplicado à Educação Física e Desportos; Laboratório de Programas de Culturas Populares e Folclore), um Programa de Pós-graduação stricto-sensu em ciências do exercício e do esporte – PPGCEE (http://www.ppgcee.uerj.br/) e o Programa Práticas Corporais de Saúde (PRACORSAU), onde funciona o LAFISAEF.

Há mais de 10 salas de aulas (contando com as disponíveis no espaço do ginásio), das quais algumas são utilizadas pelo PPGCEE, outras são compartilhadas com outros cursos de graduação que ficam no mesmo andar do instituto. Além de duas quadras, uma com cobertura e outra descoberta (que fica na parte externa do ginásio), uma piscina, um “campo” de futebol, uma parte destinada as atividades de atletismo, um espaço com aparelhos destinados a atividades de ginástica artística (onde alguns clubes treinam suas as categorias de base) e outro espaço para as atividades de ginástica rítmica, que é onde funciona o LAMGRES.

Entende-se que o IEFD conta com uma estrutura física que permite a operacionalização das atividades, que um curso de graduação em educação física precisa. Como esclareceu uma docente:

> *o IEFD é Privilegiado dentro da UERJ. Trabalhei na Faculdade de Educação da UERJ, unidades de São Gonçalo e Caxias e o IEFD é muito Privilegiado. As condições que a gente tem aqui são muito boas. Eu trabalho no Ginásio, a Infraestrutura é muito boa, a gente carece às vezes de algumas questões de limpeza, mas em geral, as pessoas dão conta. A gente dá conta, a gente tem material, salas*

> *muito boas, com data show, ar condicionado, laboratórios, sala de musculação e se você for ao lado do curso de História da UERJ, você encontra outra realidade. Apesar de eu saber que sao núcleos meio privados, a gente tem uma infraestrutura muito boa.* (Docente, sem DE; dez horas de pesquisa; atua no IEFD há mais de 10 anos).

O que é interpretado com um ponto positivo no tange a relação entre a infraestrutura da universidade, em especial, do IEFD, e os aspectos que envolvem o processo de pesquisa. Uma vez que, há uma infraestrutura "básica", capaz de favorecer elementos presentes nesse processo e nos de ensino e extensão.

No entanto, com a má gestão das verbas públicas e as diversas crises que a UERJ veio enfrentando ao longo dos anos, como ficou evidenciado na fala de outros docentes, algumas dessas estruturas e desses espaços acabaram ficando sucateados e precarizados e isso influencia de modo negativo o campo da pesquisa, do ensino e da extensão.

Ressalta-se que, no período em que foram feitas às entrevistas, a UERJ havia passado, em 2016 e 2017, por uma de suas maiores crises financeira. A universidade só recebeu R$10 milhões do governo estadual em todo o ano de 2016 e entrou em 2017 com R$ 50 milhões de déficit. Na época, a sub-reitora de graduação da UERJ Tania Maria de Castro Carvalho Netto, afirmou que após uma greve que durou seis meses em 2016 com impactos em 2017, a universidade agonizava. O impacto da crise no governo do Estado do Rio de Janeiro e adecretação do estado de calamidade pública afetaram diretamente a UERJ. O salário dos professores e as bolsas dos estudantes ficaram atrasados por meses, houve casos de parcelamentos, etc.

A instituição ficou com os calendários atrasados. O primeiro semestre de 2016 foi finalizado em Dezembro, e o segundo semestre letivo só começou em 2017. A situação da UERJ estava gravíssima. Como, ficou evidenciado na fala dos docentes:

> *O impacto dessa crise do Estado para a infraestrutura da universidade é muito grande. A UERJ tem tido dificuldade de realizar o pagamento dos terceirizados e das atividades mais básicas, como limpeza, segurança e os salários. E isso, sem dúvidas afeta a manutenção dos serviços oferecidos em todas as esferas da UERJ* (Docente, com DE; zero h de pesquisa; atua no IEFD há mais de 20 anos).

> *Com relação à questão estrutural, é uma coisa muito doída ver a UERJ ladeira abaixo. A UERJ vem sofrendo uma queda na qualidade de atendimento as demandas, seja na extensão ou na graduação. Por exemplo, aqui um abiente micro, minha disciplina tem conteúdos no que diz respeito à teoria e a prática. A esteira que poderia ser utilizada está queimada há algum tempo e não tem previsão de conserto [...] De forma muito clara se compromete a perspectiva de dar o ensino de qualidade. Muitas salas tem datashow, todas eu acho, mas quando você chega lá*

> *está com algum problema no foco ou a sala que não favorece* (Docente, com DE; zero h de pesquisa; atua há mais de 30 anos no IEFD; Coordenador de Programa de Extensão).

> *Desde a época que eu entrei na universidade como aluno e depois como professor, a gente sabe que a estrutura do ensino público, de maneira geral, não é boa. E quando eu falo estrutura é desde a parte material até a de insumos. Uma série de coisas que precisa e não tem. Então a gente acaba fazendo mágica e às vezes a gente trabalha em condições precárias. A questão da gestão pública e do repasse tem que melhorar. Às vezes gasta muito em um lugar que não dá resultados e não gasta em outro que poderia trazer resultados. Às vezes se compra equipamento, não se instala, a coisa estraga. Então é um problema da gestão pública* (Docente, com DE; zero h de pesquisa; atua no IEFD há mais de 30 anos).

A UERJ não conseguia fazer manutenção dos pagamentos de elementos básicos como: limpeza, coleta de lixo e segurança. Dos 90 milhões de reais anuais necessários para manutenção da universidade, somente 15 milhões de reais foram quitados em contratos (16% do necessário). O Restaurante Universitário (RU), utilizado por alunos e professores ficou fechado durante o segundo semestre de 2017. A UERJ, na ocasião, contatou 50 empresas para uma nova licitação, mas elas se recusaram a prestar serviços, devido à crise.

Além disso, a crise afetou diretamente os docentes que trabalhavam em regime de DE na instituição. Como esclareceram os docentes abaixo:

> *A Infraestrutura da UERJ ao longo dos anos ela foi sucateada, isso é notório [....] A maneira como o governo tratou determinadas questões foi muito grave e isso provocou uma perda de confiabilidade quem tem um impacto direto em quem tem DE, que recebe o valor a mais para se dedicar a Universidade. Mas, como você ficou três meses sem receber, o salário atrasado e o governo dizendo que pagará em uma data e depois paga em outra. Isso agravou a situação para nós e para a estrutura da Universidade que também teve atrasos e não conseguiu arcar com algumas obrigações. Por conta dessa quebra de confiabilidade com o Estado e da defasagem salarial, as pessoas estão buscando ganhos por fora.* (Docente, com DE; atua no IEFD há mais de 20 anos).

> *[...] Nessa situação agora de 3 meses de salário atrasados, uma situação que a gente não sabia aonde ia parar. Então houve saída de docentes, não porque não gostem da UERJ. Eles fizeram outros concursos e pediram exoneração aqui* (Docente, com DE; atua há mais de 30 anos no IEFD).

Esses aspectos negativos não foram os únicos pautados pelos professores. Há, também, os que influenciaram, diretamente, no desenvolvimento de pesquisas e de futuras pesquisas. Como se pode compreender, por intermédio dos trechos a seguir:

> *Os recursos estão diminuindo e os incentivos estão cada vez mais precários. Eu me lembro de que quando eu entrei aqui, submeti um projeto para faperj de instalação de laboratório não consegui. Depois de um tempo submeti uma APQ1 para comprar algumas coisas para instalar um laboratório [...] Para começar está ótimo. Mas,*

> *por exemplo, demorei três anos para ter uma pia. Como é que você vai lidar com a parte bioquímica de reagente e às vezes se analisa sangue e você não tem como lavar as coisas e não tinha pia. E eu já soube que aqui teve caso até de devolver verba para obra que poderia ter sido usado para comprar e montar estrutura e não foi feito. Nessa época ainda não tinha estourado esta crise e os ânimos estavam melhores para você brigar por alguma coisa, né?. Para fazer projeto, para correr atrás [...] Quando o projeto foi contemplado, a verba saiu três quatro anos depois. Foi pedido o equipamento que depois não tivemos como comprar, não dava.* (Docente, com DE; 10 h de pesquisa; atua no IEFD há mais de 10 anos).

Ressalta-se que essa questão da infraestrutura não é particular à área da educação física. Ela se estende a toda universidade e essa crise a qual a docente se referiu foi a de 2016 e 2017. Inclusive, nesse contexto, houve ameaças a parcerias importantíssimas como, por exemplo, o convênio com a Organização Europeia para a Pesquisa Nuclear (Cern), onde um supercomputador é mantido em funcionamento na UERJ para auxiliar no processamento de dados gerados nos experimentos com aceleradores de partículas. O equipamento responsável por proteger o supercomputador de oscilações de energia, conhecido como *nobreak* quebrou e sem verba para fazer a substituição deste, a universidade teve que paralisar parte da pesquisa, que envolve instituições de todo o mundo. Um *nobreak* custa R$ 450 mil, mas a falta do aparelho pode causar prejuízo de aproximadamente R$ 5 milhões. Além disso, a referida instituição acaba perdendo prestígio por não conseguir manter um sistema de segurança desse porte em funcionamento o que poderia romper o contrato com o Cern (PROTEC, 2017).

O sub-reitor, na época, considerou a crise na UERJ a pior que já vivenciou, porque estava afetando os segmentos de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) esclareceu que teve dificuldades de fazer o repasse de R$ 32 milhões aprovados para pesquisas em 2016 porque, apesar de ter destinado o dinheiro acordado com a UERJ, o pagamento efetivo dependia da Secretaria de Fazenda do Estado do Rio de Janeiro. Naquele momento o Estado passava por uma crise tão absurda que até os docentes estavam com salários e 13° atrasados, não se conseguia fechar a folha de pagamentos destes e muito menos das bolsas e dinheiro destinado à pesquisa (PROTEC, 2017; UERJ, 2017).

Outro aspecto interessante, afirmado por outro ocente foi:

> *Como a Universidade, especificamente a UERJ, se caracteriza por uma universidade vertical, é um prédio. Você não tem espaço físico para construir ou ocupar novas salas com outros laboratórios ou montar seu próprio laboratório. Passa a ser um feudo e não uma utilização em prol do curso e isso prejudica muito, porque só vão estar integrados a utilização, ao conhecimento, as práticas aqueles alunos que estão inseridos em algum projeto de iniciação científica dentro destes laboratórios* (Docente, sem DE; 10 horas de pesquisa; atua no IEFD há mais de 10 anos).

Isso é retratado como outro ponto negativo que influencia o processo de pesquisa. Porque fica evidenciado que não existe acesso livre para todos, mesmo que estes sejam os que estão dentro do ambiente universitário e façam parte do campo científico e se assemelhem no que diz respeito aos capitais que possuem. Demonstra-se que há disputas e relações de poder, como já discorriam Michel Foucault e Pierre Bourdieu e essas também afetam a pesquisa.

Outro professor esclareceu que:

> *[...] É muito difícill você concorrer, por exemplo, com as Universidades dos Estados Unidos e os laboratórios de lá. Porque aqui você vai dizer: eu preciso de um reagente urgente. Então você paga e manda a nota e depois, no final do mês, eles mandam. Aqui você tem que ver qual será o preço dele lá na alfândega, esperar de 3 a 4 meses para liberar aqui, para ter um reagente. Às vezes a diferença entre alguém publicar e você perder anos de trabalho porque aquela publicação não é mais inédita. A impressão pessoal que eu tenho é como se a pesquisa-ação fosse com a gente, depois eles põem e diz que está pesquisando lindo maravilhoso e dane-se cada um por si, a lei da selva, cada um por si. O dinheiro é escasso, o amigo de uma amiga que consegue o dinheiro e os outros pequenos que se danem* (Docente, com DE; atua no IEFD há mais de 10 anos).

Isso é interessante, porque apresenta questões burocráticas envolvendo as solicitações de materiais fundamentais para desenvolvimento de pesquisas e a demora que ocorre, na maioria das vezes. Apenas para elucidar, esse ocorrido não é particular da pesquisa, há demoras em socilitações para manutenção de equipamentos (ar condicionado, esteiras, computadores, etc.) pertinentes ao ensino e a extensão.

Como apontaram Vieira e Vieira (2004), as três dimensões da atividade acadêmica universitária: ensino, pesquisa e extensão, tornam-se reféns de um processo burocrático incontrolável presente na maioria das universidades públicas. Essas estão submetidas às normas e dependências, originadas pelas estruturas piramidais de apoio. Uma vez que, nas universidades brasileiras se prima por estruturas organizacionais extremamente burocráticas tanto no campo administrativo como no campo acadêmico.

No que cabe ao campo administrativo, é progressivo o processo de alargamento da faixa de atividades meio, ou seja, aquelas relacionadas com a hierarquização excessiva na movimentação das demandas de serviços e dos processos decisórios e com o desdobramento de funções. Enquanto no campo acadêmico estabelece-se uma grandiosa nomenclatura de órgãos (faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões), que, muitas vezes, ampliam a burocratização no interior da atividade fim.

Além disso, estes autores afirmam que “a complexidade da estrutura organizacional

dificulta a eficiência da gestão e a eficácia dos procedimentos; a multiplicidade orgânica, desdobramento da complexidade estrutural, burocratiza o sistema funcional que é regulado por alentado corpo de normas" (2004, p. 184). O que traz uma diversidade de nichos de poder, na maioria das vezes, conflitantes e personalizados que afetam a tríade (ensino, pesquisa e extensão).

5.4 **Saúde, Qualidade de Vida e Produtividade Acadêmica.**

Essa temática foi elaborada porque estudos como os de Lemos (2011), Bitencourt (2014), Trein e Rodrigues (2011), Zorzanelli e Vieira e Russo apontaram que existe relação entre os "danos" ocasionados a saúde de docentes atuantes no ensino superior e a produtividade acadêmica. Então foi englobado esse tema e foram analisadas, também, as possíveis relações que as características da sociedade disciplinar e de controle têm com estes elementos. Além de se ter coletado informações sobre a qualidade de vida de alguns docentes entrevistados.

Sabe-se que a saúde e a qualidade de vida apresentam conceituações diferentes. A primeira, segundo Sciliar (2007) reflete a conjuntura social, política, econômica e cultural. Logo, não tem o mesmo significado para todas as pessoas. Pois, ela será interpretada de acordo com os valores individuais, concepções filosóficas, religiosas e científicas de cada sujeito em cada sociedade. Além disso, a Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um completo estado de bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença ou enfermidade. Mas, esta conceituação sofreu e sofre muitas críticas de diferentes autores porque estes entendem que o estado perfeito de completo bem-estar apresentado pela a OMS não existe, é uma espécie de utopia.

Enquanto que a segunda foi conceituada, pelo grupo de Qualidade de Vida (QV) da Organização Mundial de Saúde (OMS), como a percepção do indivíduo sobre sua posição na vida no contexto da cultura, e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação a seus padrões, objetivos, preocupações e expectativas. O conceito de QV encontra-se relacionado à satisfação das necessidades mais elementares da vida humana, como acesso à água potável, habitação, lazer, alimentação, saúde, trabalho, e educação. Considerados elementos essenciais que têm como referência noções relativas de conforto, realização coletiva e individual e bem-estar (WHOQOL, 1995; MINAYO ET AL, 2000).

Tratando-se da relação entre a Saúde e QV e produtividade acadêmica, um docente afirmou:

> Em função de eu acumular a área de docência e de pesquisa tenho uma rotina de trabalho muito acima da média. Não tenho muitas vezes folga aos finais de semana. Às vezes você está fazendo, em função da pesquisa, uma revisão de dissertação, de tese, de artigo. E isso acaba me tirando finais de semana com a família e até mesmo de lazer. Além disso, ainda tenho cargo público com Educação Física no Ensino Fundamental e estou fechando meu ciclo sobre este vínculo neste ano o que vai me aliviar bastante a condição de trabalho e a rotina de trabalho em si. Provavelmente vou ficar 12 horas dia e não mais 18 horas trabalhando. E ai vou ter tempo pra mim e tempo para minha família, porque isso realmente sacrifica (Docente, sem DE; 20 h de pesquisa, atua na educação básica).

A fala deste corrobora com o esclarecimento de Mészáros (2002) ao mencionar que o indivíduo que labuta nas condições do sociometabolismo do capital, acaba tendo sua personalidade e sua subjetividade afetadas pelo movimento de redução do tempo de trabalho necessário e pela ampliação do tempo de trabalho excedente (apropriado pelas necessidades da acumulação de valor).

Além disso, traz à reflexão a falta de tempo disponível desse docente. O mesmo afirmou que muitas vezes não tem tempo de lazer e nem para ficar com sua família. O que é algo para se pensar, porque, como se sabe, o tempo disponível é importantíssimo. Pois, é nele que o sujeito é livre para contemplar, criar, passear, estudar, ouvir música, etc. (MARCELINO, 2004).

Inclusive Nelson Carvalho Marcelino esclarece que o lazer é interpretado como a cultura, em seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível do sujeito. E é primordial a carcterística desinteressada desta vivência. Além do que, a disponibilidade de tempo significa que o indivíduo optará por atividades ou pelo ócio. Algo que este docente não tem tido oportunidade de experienciar, com tanta frequência, devido as muitas atividades profissionais que desempenha.

Outro professor esclareceu que:

> *Já não consigo mais fazer atividade física regular, não tenho horário certo para alimentação, janto ás 11:30 da noite. Durmo ás 01:30 ou 2:00 horas da manhã e 05:30 estou de pé, novamente. Então é bem cansativo. Mas, em função de metas que você estabelece inclusive metas pessoais, metas familiares, você acaba mantendo uma carga de trabalho elevada. [...] Creio que, ano que vem, vou poder cuidar mais de mim e desfrutar um pouco com minha família depois de tanto tempo de trabalho* (Docente, sem DE; atua há mais de 5 anos no IEFD).

Esse discurso traz questões interessantes porque aponta que esse docente, que é um profissional de educação física, devido à extensa carga horária de trabalho, não pratica mais atividades físicas regulares e não mantém uma rotina adequada de alimentação e de sono (dorme cerca de 4 horas por noite). O que está em concordância com estudos realizados por Borsoi (2012), Cavedon (2014), Oliveira (2012) e Farah (2013) que trouxeram a falta de atividade física, acentuada por hábitos alimentares inadequados e alto nível de estresse, associada aos altos índices de sobrepeso em docentes do ensino superior.

Além de essas pesquisas apontarem que o trabalho e os compromissos com estudos, as condições inadequadas de trabalho e as sobrecargas (ligadas às pressões para atingir metas de produtividade) estão entre as principais barreiras para a prática de atividades físicas regulares entre os docentes, de modo geral e os da área da saúde.

Outra professora afirmou, especificamente, sobre a sua QV:

> Então, minha qualidade de vida está melhorando eu estou aprendendo a lidar com ela a entrar num certo equilíbrio na minha qualidade de vida. Mas, eu fiquei muito doente durante o mestrado por estresse e por excesso de trabalho. Eu trabalhava no CAP da UERJ, 40 horas e eram 40 em sala de aula, porque não tinha hora de pesquisa e nem nada disso e ainda trabalhava na escola privada. E eu era bolsista e eu acho que o Programa de Mestrado ele é muito mais complexo do que o de Doutorado porque você faz praticamente a mesma coisa na metade do tempo né, em 2 anos. Fui parar em uma sala de cirurgia por causa disso. Então se eu quisesse continuar na vida acadêmica eu precisaria criar um equilíbrio. Então, eu acho que geralmente o profissional de educação física chega nesta área porque tem uma bagagem com a mesma (Docente, sem DE; atua há mais de 10 anos no IEFD, atua na educação básica).

Essa fala traz à reflexão as pressões enfrentadas pelos sujeitos que optam por seguir a carreira acadêmica. As discussões sobre e os distúrbios psicológicos relacionados à vida na pós-graduação não são novidade e não podem ser particularizadas por áreas ou por países. Uma vez que, estão presentes em diversificadas áreas do conhecimento (educação física, enfermagem, engenharia, direito, etc.) e são abordadas em âmbito mundial, ou seja, em países como a Bélgica, o Reino Unido, os Estados Unidos e o Brasil mencionam cada vez mais essa temática (ANDRADE, 2017).

Parece algo contraditório abordar questões relacionadas ao stricto-sensu, mas não é. Pois, esse docente afirmou que adoeceu na época em que cursava o mestrado acadêmico e que, hoje, enquanto professor ainda está aprendendo a lidar com sua QV e a equilibrar aspectos relacionados à mesma.

Levando-se em consideração as pesquisas, trazidas pela Revista *Nature (2018) e Research Policy (2014),* que apontaram para o fato de os estudantes de pós-graduação, estarem cerca de seis vezes mais propensos a enfrentar algum tipo de ansiedade e depressão e muitos deles apresentarem sinais destas, quando comparados com a população de maneira geral, e dos pesquisadores, em estágio de pós-doutorado, que já haviam considerado, em algum momento, suicidar-se. Percebe-se que os docentes trazem em seu histórico de vida acadêmica todos os elementos que permearam sua formação.

Portanto, o docente que teve no decorrer de sua trajetória acadêmica "condições precarizadas" seja no ensino, na pesquisa ou na extensão e foi afetado nas esferas de sua qualidade de vida ou saúde, pode ter maiores propensões de desenvolver síndromes como a de *Bournout* (incluída, em 2019, pela OMS como doença), pânico, ou crises de ansiedade e até mesmo depressão. Porque estas, geralmente, não surgem de um momento para outro, elas se relacionam com diversos fatores da vida dos sujeitos (trabalho, ensino, vida pessoal, saúde, etc.). No caso específico da depressão, é considerada uma doença silenciosa e que se desenvolve em longo prazo, deve-se estar atento às pressões exercidas pelo meio no qual estão inseridos estes docentes (ANPG, 2017; SCHUCH, 2018).

Esse mesmo docente afirmou que:

> *No meu mestrado eu não fazia atividade física porque eu não tinha tempo, depois que eu fiquei doente eu passei a fazer novamente. E a gente acaba usando isso como uma válvula de escape. Acho que a atividade física ajuda a gente sim, mas porque geralmente já gostamos de fazer* (Docente, sem DE; atua há mais de 10 anos no IEFD).

Essa preocupação em manter uma rotina de atividades físicas regulares é primordial, pois, como esclareceu Schuch (2018), as pessoas que não possuem diagnóstico de depressão, em geral, mantendo uma rotina como esta (150 minutos de exercício moderado por semana, recomendados pelo *American College*), podem prevenir a doença. Porque, a prática regular de atividade física é capaz de acelerar a regeneração neuronal e esta é uma das maneiras pelas quais pode auxiliar na prevenção do transtorno depressivo. Isso foi mencionado, porque como já se abordou neste trabalho, a Associação Nacional de Docentes (ANDES) têm alertado sobre essa temática e relatos de Barreto (2014), Bastos (2015), Flaeherty (2015), García (2015) e Rocheleau (2015) apresentam casos de depressão e suicídio de docentes que atuam no ensino superior dentro e fora do Brasil.

Nesse contexto, cabe-se destacar que teve docente explicando que a precarização da

infraestrutura da UERJ afetou de alguma maneira a sua saúde. Como se pode notar nas falas abaixo:

> *Sobre a influência da precarização da infraestrura, houve época de aqui na UERJ de eu chegar e não ter elevadores funcionando. E por causa disso, há dois anos eu faço tratamento de RPG por conta de uma cervicalgia que eu desenvolvi na época que eu tinha duas turmas, uma 7 horas da manhã chegava aqui não tinha elevador aí eu subia uma bolsa com computador com bolsinho de comida com monte de coisa duas semanas depois eu já tava morrendo de dor. Fiquei de licença médica durante uma semana tomando relaxante muscular e não mudou a infraestutura. O que mudou é que eu não trago mais tanto peso não já sabendo que as vezes eu posso não encontrar o elevador. Tento me adaptar, quando não tem computador, digo: ótimo, vamos sentar e eu vou falar sem computador. É isso ou eu vou sair de licença médica e não vai ter professora (Docente, com DE; atua há mais de 10 anos no IEFD).*

> *Já tive facite plantar, síndrome do túnel do carpo tudo por causa das condições de trabalho que a gente tem aqui [...] Mas, ainda estou aqui tem professores que pedem licença médica e saem. Eu ainda estou aqui, na medida do possível tento conciliar o tratamento e as minhas atividades acadêmicas* (Docente, sem DE; atua há mais de 10 anos no IEFD).

É importante lembrar que essa temática envolvendo precarização das condições de trabalho (envolvendo diversos elementos, dentres eles a infraestrutura) vem sendo muito discutida na literatura. Autores como Gasparini et al (2005), Caldas (2012) e estudo de Apeoesp (2012) evidenciaram, com base em documentos de órgãos oficiais de perícia médica, que há predomínio entre os professores de transtornos comportamentais e mentais como sendo os principais motivos de afastamento dos locais de trabalho. Além dos afastamentos por doenças osteomusculares e por transtornos da voz.

Outra questão interessante discorrida por outro docente foi:

> *O Brasil, na minha opinião, é um país insalubre e periculoso. Insalubre porque é difícil você ter uma boa qualidade de vida inserido no mercado de trabalho e precisando trabalhar. Talvez se você estiver aposentado você consiga viver bem. Mas, é insalubre porque o desgaste emocional aqui é muito grande envolvendo diversas questões. E periculoso, porque há perigos em toda parte.*

Esse trecho é interessante porque traz à reflexão a opinião desse professor acerca da dificuldade de se manter uma boa qualidade de vida quando se está inserido no mercado de trabalho. O que corrobora com dados do índice Global de Direitos, que em 2019, incluiu o

Brasil na lista dos dez piores países do mundo para a classe trabalhadora. Essas informações foram divulgadas durante a 108ª Conferência Internacional do Trabalho, ligada à ONU. Assim, atualmente, o país faz parte dos dez piores países do mundo para se trabalhar juntamente com Zimbábue, Arábia Saudita, Bangladesh, Filipinas, Guatemala, Cazaquistão, Argélia, Colômbia e Turquia (CDH, 2019).

A Organização Internacional do Trabalho (OIT) vinha monitorando o Brasil, pois havia denúncias de que este estava descumprindo com os acordos internacionais trabalhistas, assinados há anos. Além disso, o índice fez a inclusão do Brasil na listagem porque considerou que a reforma trabalhista (Lei 13.467, de 2017) impôs um arcabouço jurídico regressivo aos trabalhadores, baseado na retirada de direitos e entendeu que a reforma trabalhista consolidou um quadro de desproteção ao trabalho, repressão violenta a greves e protestos, além da intimidação de lideranças sindicais (AGÊNCIA SENADO, 2019).

Ressalta-se ainda que estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Economia (IBRE), ligado à Fundação Getúlio Vargas (FGV), demonstrou que nos últimos anos os10% mais ricos passaram de 49% para 52% na renda nacional. Enquanto que os 50% mais pobres viram sua parcela diminuir de 5,74% para apenas 3,5% no primeiro trimestre de 2019. O número de famílias endividadas já chega a 63,4% no país. Além de o índice de Gini (medição internacionalmente aceita sobre desigualdade social), que vinha caindo desde a década de 1990, ter voltado a subir em 2016. O que é preocupante, porque a qualidade de vida e a saúde têm relação com elementos como renda, habitação, alimentação e etc.

Na fala do docente há uma ideia de que talvez se consiga viver bem depois de aposentado. Porém, essa é outra questão que está em grande debate atualmente, principalmente após as tramitações da Reforma da Previdência (PEC 6/2019). Nesse contexto ainda há os pesquisas (COCKELL, 2014; CAMARO, 2001) que apontam idodos aposentados que continuam trabalhando, na maioria das vezes, para aumentar o capital financeiro.

Contudo, nessa temática de saúde e qualidade de vida e produtividade acadêmica, teve docente que explicou ter uma boa qualidade de vida e/ ou saúde. Como se pode perceber nos trechos a seguir:

> *Hoje a minha maior aquisição é estar me considerando um atleta amador, faço meia maratona. Tenho treinado regularmente, corro em média de 45 km por semana, e ainda faço musculação. Inicialmente eu cheguei a ter um diagnóstico de (não é de depressão), estresse. Porque eu trabalhava em cinco lugares diferentes e não tinha DE aqui na UERJ. Mas, hoje, eu tenho uma boa qualidade de vida no trabalho e fora dele. Meu ambiente de trabalho é prazeroso. Como eu não estou dentro dessa lógica produtivista eu tô a par dessas exigências. Mas, sei que muitas pessoas estão adoecendo por conta dessas exigências externas. Meu estado de*

> *saúde melhorou por um lado por conta dos vínculos afetivos que tenho aqui. Em relação à atividade física, foi ganho meu mesmo, a minha meia maratona me dar um prazer incomensurável. Saúde pra mim é emocional, que é o melhor, pra mim. Então, me sinto ativo em relação à prática de atividade física, o que sem dúvidas me gera uma melhor qualidade de vida para brincar com a minha filha, por exemplo.*

Essa fala apresenta um ponto pertinente que é a dos vínculos afetivos e laços socais que o docente tem no cotidiano de seu trabalho. O que converge com literaturas que apontam a importância de se ter e manter vínculos afetivos e sociais nos locais de labor. Principalmente em tempos em que aspectos como individualismo exacerbado estão sendo preconizados no sistema capitalista e sendo propagados nas diversificadas esferas sociais.

Além disso, como elucidaram Brotto e Araújo (2012), os profissionais da área da saúde se encontram, cada vez mais, propensos a afetaram de modo negativo sua própria saúde e isso têm relação com fatores como relações interpessoais no trabalho, mais de um vínculo empregatício, falta de equipametos de segurança. Logo, perceber no discurso desses docentes que também são da área da saúde, foi ago interessante porque demonstra que alguns conseguem manter uma boa QV e níveis de saúde que consideram confortáveis, mesmo no ambiente acadêmico.

Outro ponto positivo foi a diferença na percepção de QV nas falas de três docentes que residem fora da capital do Rio de Janeiro (RJ). Como se pode notar nos trechos abaixo:

> *Toda coisa da qualidade de vida né deu para mim. Até pelo fato de morar numa cidade menor uma cidade média né. Uma série de coisas que facilita né. Então, assim, tirando o atraso no meu salário eu estou plenamente satisfeito com a minha situação. Sei que o trabalho também lida com essas questões de ordem afetiva e me considero um Felizardo porque não tenho problema de depressão, ao contrário o pessoal me manda calar a boca em casa porque eu falo muito né, sou muito animado (Docente, com DE; atua há mais de 5 anos no IEFD).*

> *Em termos de qualidade de vida a dedicação exclusiva me garante bem-estar imenso, moro em cidade pequena você pode andar de bicicleta, não precisa ficar preso no engarrafamento. No final das contas, não é um complicador para trabalhar aqui. A dedicação exclusiva para mim é um grande avanço tanto em termos gerais pra uma sociedade quanto para mim. Então, assim, eu tenho uma qualidade de vida muito boa, a DE me permite isso e provavelmente porque não estou inserido no programa de pós-graduação stricto sensu, refém da esquizofrenia de publicação* (Docente, com DE; 10 h de pesquisa; atua há mais de 5 anos no IEFD).

> *Sempre tive um vínculo com exercício físico e com atividade desportiva. Sou uma pessoa fisicamente ativa, faço exercícios regularmente, quando eu posso diariamente. Então quando se pensa no conjunto de ações que cursam com a manutenção da saúde um deles é ter um estilo de vida ativo. Eu sempre tive essa conduta de prática regular de exercícios físicos. Às vezes eu chegava à UERJ e fazia meus exercícios e depois subia para o IEFD. Atualmente eu faço perto da minha casa. Procuro me alimentar bem e moderar meu nível de estresse no dia a dia nas*

> *minhas atividades profissionais* (Docente, com DE; atua no IEFD há mais de 20 anos).

5.5 Características da Sociedade Disciplinar e da Sociedade de Controle e as relações com o regime de trabalho dos docentes.

Sabe-se que as instituições disciplinares atuam com mecanimos iguais, apenas adaptando-os para as diferentes esferas sociais. É fundamental lembrar que a UERJ e o próprio IEFD foram construídos há mais de cinco décadas. Logo, algumas estruturas físicas e alguns elementos como: o panóptico, a disposição e a organização das salas e dos departamentos, a disposição das carteiras em algumas salas, as câmeras de segurança nos corredores (não tem dentro das salas de aulas) que articulam o "ver sem ser visto" estão presentes no instituto e as mesmas são "heranças" características da sociedade disciplinar.

Sendo assim, não é espantoso que elementos como: hierarquia das funções e vigilância hierárquica, controle initerrupto sobre as atividades, se façam presentes no cotidiano de labor desses profissionais. Além disso, trata-se de uma instituição pública com mais de 67 anos, onde alguns mecanismos tardam mais a se modificar quando comparados a outras instituições.

Essas características disciplinares estão relacionadas tanto aos trabalhos desenvolvidos dentro dos laboratórios quanto aos desenvolvidos em salas de aulas.

Tratando-se da temática dos laboratórios, um professor discorreu que:

> *O laboratório aqui, no IEFD, não é do Curso, não é do Instituto não é especificamente para ser usado nas disciplinas. O laboratório aqui se observa que ele é do Professor, Coordenador do Laboratório, e para você utilizar qualquer equipamento tem que ter autorização do professor, não é um simples agendamento para não ter conflitos de horário, e isso restringe a pesquisa para poucos* (Docente, sem DE; 20 horas de pesquisa; atua no IEFD há mais de 5 anos).

Essa fala demonstra, implicitamente, que há hierarquia dentro dos laboratórios do referido instituto (têm-se um professor que é o "responsável" pelo mesmo); existe vigilância hierárquica nas funções desempenhadas, há um grupo de pessoas que trabalham dentro do laboratório e estas possuem tarefas diferentes e que estão pautadas em uma hierarquia, ou seja, atuam sob a égide de uma ação vertical do poder (de cima para baixo, do chefe para o

subchefe, para os coordenadores, para os pesquisadores, para os estagiários); todas as atividades são controladas detalhadamente (materiais utilizados e manipulados, instrumentos de pesquisa, etc.); o enclausuramento também é notado, porque alguns docentes ficam muitas horas dentro dos laboratórios a ponto de outras pessoas do instituto (chefes da secretaria, técnicos, alunos, etc.) não saberem se determinado professor está ou não presente.

Esses elementos corroboram com o estudo realizado por Bruno Latour e Steve Woolgar porque alguns pesquisadores ficam grande parte do tempo nesses espaços e, de fato, há uma cultura específica no interior dos mesmos. Todas as atividades objetivam, em algum momento, produzir publicações e/ ou artigos.

A maneira como essas características estão apresentadas no que tange aos laboratórios, dificulta a produtividade acadêmica de alguns docentes. Mas, especificamente, daqueles que, mesmo engajados no processo de pesquisa objetivando uma produtividade acadêmica restrita, não têm acesso a esses espaços físicos dentro do IEFD.

Em relação ao trabalho realizado em sala de aula, também foram percebidas características disciplinares. Ora, os docentes estão "submetidos" às chefias. Têm-se o diretor do IEFD, o vice-diretor, o coordenador, o chefe de departamento. Demonstrando-se assim, ação vertical do poder. Além de se ter horário das disciplinas pré-estabelecidos, duração da aula, etc. Mas, essas características não foram interpretadas como sendo responsáveis por dificultar a produtividade acadêmica, em sentido amplo e em seu sentido restrito, dos docentes.

Para esclarecer, discorreu-se, nos parágrafos acima, sobre os espaços físicos e a organização dos indivíduos nestes. Porém, em relação ao regime de trabalho dos docentes do IEFD da UERJ (ao cotidiano de labor) ficaram evidentes que estão muito mais ligados as características do controle do que as da disciplina.

O que ficou fortemente evidenciado nas seguintes falas:

> *Aqui na UERJ não há nenhum tipo de cobrança ao docente. Porque se você ministra determinadas disciplinas ninguém te cobra nada. A única cobrança é que você compareça para ministrar a aula. Porque se você não comparece os alunos te procuram e falam que o professor não veio e tal. Talvez devesse até ter algum tipo de cobrança por parte da coordenação de graduação, mas não tem* (Docente, com DE; foi coordenador no IEFD).

> *Então, eu acho que o ideal é nós crescermos e não precisamos de um pai para nos mandar trabalhar. O certo é esse, que ninguém precise cobrar ninguém. O ideal seria que todo mundo tivesse autonomia e consciência de que precisa dar o seu melhor. Mas, eu sei que a realidade não é essa. Deveria ter um mecanismo de cobrança maior. Não há aqui no IEFD nem aos técnicos e nem aos docentes* (Docente, com DE).

Esses trechos apresentam, implicitamente, algumas características existentes no regime social de trabalho desses docentes que estão ligados a mecanismos pertencentes à sociedade de controle. Pois, há uma ideia de liberdade muito forte nessas falas. Nota-se que esses trabalhadores não estão submetidos a um regime de vigilância hierárquica ou a um controle das atividades realizadas. Esses professores, do IEFD, estão envolvidos por uma suposta ausência de limites geográficos definidos (interpenetração dos espaços), por uma vigilância dinâmica das comunicações. Como já se abordou no capítulo três desta pesquisa, o controle não é uma disciplina e a sociedade de controle aperfeiçoou os mecanismos disciplinares, principalmente com o auxílio dos avanços tecnológicos.

Como se pode observar na fala de outro entrevistado:

> *Aqui é uma casa santa, se você fizer o mínimo, você já faz muita coisa. Não recebo cobranças em relação a horários de chegada ou de saída. A gente tem muita liberdade aqui* (Docente, com DE; atua há mais de 30 anos no IEFD).

É pertinente trazer à reflexão o fato de se ter um controle que funciona de forma tão eficaz, nas sociedades contemporâneas, que proporciona aos sujeitos uma ideia ilusória de liberdade quando o que acontece é um "aperfeiçoamento da clausura". Isso é claramente percebido nos âmbitos da saúde e da educação. Nesta, por exemplo, consegue-se notar formas de controle contínuas que vão desde a avaliação dos alunos e dos cursos até uma avaliação das Universidades e dos docentes (DELEUZE, 2013; SIQUEIRA BATISTA, 2009).

A respeito desse controle contínuo, outro docente afirmou existir diferença entre a instituição de ensino superior pública e privada:

> *A IES privada cobra muito, muito mais do que a Publica. Então eu vou ser honesta, quando tem um mecanismo de cobrança maior, assinar ponto, direção mais presente, reitoria, etc. Dificilmente você vai ver o que vê na UERJ, professor falta, chega atrasado, em fim. Não sei ainda qual seria o mecanismo para melhorar isso, porque é complicado falar sobre isso em um País onde você tem empregos cabides e eu acho que você precisa ter uma segurança, ser funcionário público, cumprir seus deveres e ter seus direitos. Mas, não sei que mecanismos poderíamos adotar para melhorar a responsabilidade do funcionário público* (Docente, sem DE; atua há mais de 10 anos no IEFD e há mais de 10 anos em IES privada).

Cabe-se destacar que faz menção a comparações entre a maneira como trabalho docente é conduzido no IEFD da UERJ e em outra instituição privada de ensino superior. Em

nível de esclarecimento, não se está querendo devalorizar o serviço nos setores públicos. Porque, apesar de os professores afirmarem a necessidade de haver uma cobrança maior tanto para eles próprios quanto para outros servidores do instituto, há respaldo na legislação para que os mesmos se mantenham sem realizar alguns procedimentos (exemplo: assinatura de ponto eletrônico) que seriam interpretados como uma forma maior de exigência e que são facilmente encontrados nas instituições privadas de ensino superior.

Tratando-se da legislação específica, o Decreto nº 1.590/95 (alterado pelo Decreto nº 1.867/96) em seu artigo sexto, parágrafo sétimo, afirma que: são dispensados do controle de frequência os ocupantes de cargos de: Pesquisador e Tecnologista do Plano de Carreira para a área de Ciência e Tecnologia; de Professor da Carreira de Magistério Superior do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, entre outros. Essa determinação traz à lembrança a "autonomia universitária" e menciona o decreto presidencial nº 1.590/95, que dispõe sobre o registro de frequência. Portanto, esses professores não estão ferindo a legislação.

Contudo, é necessário que algum mecanismo seja adotado a fim de diminuir a imagem estereotipada do docente, que é funcionário público, e dos outros servidores. Para tanto, seria fundamental demonstrar a importância que têm um trabalho feito com qualidade, por parte desse estatutário, e valorizar isso. Porque, no que tange ao serviço público, há necessidade de realização de um trabalho mútuo (entre todos os envolvidos no ambiente universitário). Caso contrário, acontece o que um docente relatou:

> *Há uma dificuldade aqui no IEFD que é, por exemplo, às 7 horas da manhã eu tenho turma, mas ai sou eu o responsável por abrir a sala, por ligar o computador, não me diminui, não causa nenhum problema. Entretanto essa não é uma tarefa dos docentes. Mas, considerando que muitas vezes eu cheguei e não tinha ninguém para abrir a sala e como a disciplina tem muitos alunos, uma sala definida precisa estar à disposição e eu negociei com a direção para ter uma chave. Não dependo da estrutura administrativa para dar o suporte, mas não deveria ser assim [...]* (Docente, com DE; zero hora de pesquisa; atua no IEFD há mais de 30 anos).

Esse trecho aponta que quando não há equilíbrio entre as funções que cada um deveria desempenhar em seu setor de trabalho, no ensino público, acaba-se "sobrecarregando" o docente com tarefas que vão muito além das suas. Além disso, a falta de suporte proveniente da instituição acentua a precarização do trabalho do professor. Este provém do processo de reestruturação produtiva, combinando a evolução tecnológica com flexibilização do trabalho (SOUZA et al, 2017; SENNETT, 2005).

Essa flexibilização (facilitada a partir da introdução de novas tecnologias) traz uma jornada de trabalho que é tanto intensiva (prioriza aceleração na produtividade) quanto extensiva e representa um maior tempo destinado ao trabalho. Tempo este que é utilizado inclusive nos momentos em que não se deveria estar trabalhando. Mas, o que ocorre é uma "invasão" do tempo de trabalho em todos os espaços sociais e da vida dos sujeitos.

Como se percebe na fala abaixo:

> *Todos os meus artigos foram escritos em casa. O tempo que estou aqui é para eu orientar um aluno, pra dar uma aula, me disponibilizar. A DE não é para o sujeito ficar aqui mergulhado, se ele ficar aqui mergulhado é como se fosse um grande escolão* (Docente, com DE; 20 h de pesquisa; atua no IEFD há mais de 20 anos).

Logo, na maioria das vezes, o docente está em casa e está trabalhando, está realizando tarefas de trabalho. Labor que é realizado em suas horas de folga e que, na maioria das vezes não são reconhecidos e remunerados. Portanto, além das atividades realizadas na instituição de ensino superior, existem aquelas que são desenvolvidas no "tempo livre" do professor (PEREZ, 2016).

Como esclareceu outro professor:

> *No meu caso, eu moro longe, eu moro em cidade pequena, então, assim, o processo de ida e volta já é sala de trabalho para mim. Porque 4 horas de viagem para ir 4 horas de viagem para voltar é excelente porque eu escrevo no ônibus e eu leio texto para caramba. Às vezes torço para que tenha um pouquinho mais engarrafamento para terminar um capítulo né que é coisa de gente obcecada, gente que gosta. Mas, o momento do ônibus para mim é prazeroso enquanto eu vejo um monte de gente reclamando de engarrafamento, eu tô tranquilo no ar condicionado e isto não é um momento de lazer é de trabalho. É difícil dissociar isso né?* (Docente, com DE; atua há mais de 5 anos no IEFD; 10 horas de pesquisa).

Esse trecho apresenta atividades realizadas fora da universidade, mas que são pertencentes ao trabalho docente. Estas, nem sempre são computadas na carga horária dos professores. Além das atividades de participações em comissões, entidades colegiadas, conselhos ligados à universidade, elaboração de pareceres científicos, alimentação de sistemas de avaliação, o tempo investido em atividades que incluem a captação de recursos, tempo para elaboração de planilhas de notas, frequência de alunos (MANCEBO, GOULART, DIAS, 2010).

A universidade pública vem sendo altamente permeada por elementos característcos de empresas privadas, onde há primazia de produtividade, desempenho, competividade. Logo,

apresenta-se como algo “comum” o fato de um professor estar em casa, ou no transporte público, ou no tempo que deveria ser destinado ao seu lazer, e estar executando tarefas do seu cotidiano profissional.

O autor Ricardo Antunes afirmou que ao invés de o avanço tecnológico proporcionar reduções nos ritmos e nas jornadas de trabalho os acentuou e possibilitou uma intensificação da exploração do trabalho. Inclusive prolongando a jornada de labor e estendo as atividades para outros campos da vida dos trabalhadores.

Como apontou outro professor:

> *Aos finais de semana trabalho em casa, muitas coisas de pesquisa e ensino para resolver e com o mestrado e doutorado você tem que trabalhar de forma mais intensa. Ainda tem as viagens que faço para dar cursos, porque é sempre um extra que vem em boa hora, principalmente pra quem tem muita despesa como eu. Mas, os planejamentos são feitos em casa* (Docente, sem DE; 20 h de pesquisa).
>
> .

Sendo assim, fica evidenciado que há uma mistura entre o tempo no trabalho e o tempo fora dele. Existe uma confusão dos momentos externos ao do trabalho com os vivenciados no trabalho. O que é preocupante, principamente porque o lazer, o ócio e o descanso são deixados de lado, muitas vezes, em função da necessidade de se dedicar as atividades relacionadas à docência (MANCEBO, GOULART, DIAS, 2010).

Abordando-se ainda as questões relacionadas à sociedade de controle, menciona-se que a CAPES pode ser interpretada como um mceanismo de controle tanto institucional quanto do próprio docente. Pois, como afirmou uma professora:

> *A gente fica refém da Produção da CAPES, o que atrapalha a produção de um conhecimento as vezes que seja verdadeiro. E ai, a minha crítica à política de produtividade da CAPES e aos Programas de Pós, que adotam uma lógica do capital e da produção sem ás vezes estar muito preocupado com a veracidade do que está sendo produzido. Então as pessoas produzem, muitas vezes, reproduzindo a mesma pesquisa várias vezes, ou faz uma pesquisa sem muito cuidado científico, já que esse cuidado científico, na maioria das vezes, exige tempo, tempo de amadurecimento do objeto, tempo de amadurecimento do método, tempo de amadurecimento da relação sujeito-objeto, já que a gente está trabalhando com objeto pessoas. E essa lógica da produção acelerada não favorece neste sentido, porque às vezes não tem tanto cuidado com a veracidade do objeto como não tem cuidado sobre se aquilo que está sendo produzido está sendo relevante, às vezes produz alguma coisa que não interessa ao professor, ao aluno, para as pessoas, para a escola, às vezes pesquisa sem relevância só pra produzir*. (Docente, têm 10 horas de pesquisa no IEFD).

Esse trecho corrobora com o entendimento de que essa agência de fomento contribui para a produção de um estado de alienação. Pois, a CAPES atua impondo critérios para a

produção do conhecimento (a avaliação e a divulgação da produção científica), mas que desconsideram os elementos fundamentais pertinentes ao referido processo. Por exemplo, ela exclui as Instituições de Ensino Superior (IES) dos processos de geração das avaliações, controles e supervisões; desconsidera as características e os recursos locais como ingredientes estratégicos à formatação dos cursos.

Logo, percebe-se que a agência trata a relação entre os trabalhadores (professores e alunos) e a (sua) produção, como um produto dissociado da realidade social e política que envolve a universidade. Nega-se, aos sujeitos, o estabelecimento da sua relação com os produtos do seu trabalho e os parâmetros da sua própria história acadêmica. O que, consequentemente, gera uma dependência e faz com que os docentes produzam para satisfazer as demandas da CAPES e não as suas próprias ou as da pesquisa em si (MARX 2012; TOURINHO E PADILHA, 2014).

Como ocorreu um aperfeiçoamento dos mecanismos disciplinares para o de controle, também se presenciou uma modificação nos processos de subjetividade que obedecem a formas de produção social. Na sociedade disciplinar, a produção de subjetividade estava submetida à moldes institucionais rígidos, fixos, com suas regras de tempo, espaço e comportamentos estritamente delimitados, onde se operava a produção de subjetividade: Ou seja, as diversas instituições dessa sociedade eram consideradas como um arquipélago de fábricas de subjetividade. Logo, no decorrer de uma vida, um indivíduo entraria nessas instituições (a escola, à fábrica, quartel) e sairia delas formado pelas regras e lógicas de subjetivação oriundas de cada instituição e que, posteriormente, as subjetividades produzidas de modo identitário.

Na sociedade de controle, há outros dispositivos de subjetivação que não estão limitados a lugares específicos. Porém, agem por intermédio de uma disseminação da máquina capitalista. Que funciona muito melhor seguindo a lógica da dispersão. Ou seja, a não definição do lugar da produção vai corresponder, diretamente, à indeterminação das formas das subjetividades produzidas.

Como apontou Gilles Deleuze, na sociedade de controle não se termina nada. O grande ponto é que essas características do controle contribuem para a produtividade acadêmica dos professores. Mas, também ocasionam comprometimentos à qualidade de vida e à saúde dos docentes. Pois, nos trechos das entrevistas se nota um predomínio do controle no regime social de trabalho desses profissionais e alguns relataram comprometimentos que apesar de não estarem diretamente ligados à sociedade de controle, são altamente influenciados por esta e afetam sua vida particular (fora do ambiente de trabalho).

CONCLUSÕES E/ OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final dessa dissertação e é necessário fazer uma retomada dos elementos aos quais nos propusemos a analisar. Ora, como a indagação central da pesquisa foi: quais são as características da sociedade disciplinar e da sociedade de controle que contribuem ou dificultam a produtividade acadêmica destes docentes? É pertinente responder a mesma, de acordo com o que o foi analisado e discutido no capítulo 5 (resultados e discussões). Como se pôde perceber, por intermédio dos trechos das falas dos docentes apresentados. As características oriundas da Sociedade Disciplinar, amplamente discutidas pelo filósofo Michel Foucault, foram encontradas espaço de trabalho dos professores atuantes no IEFD. Mas, apesar de alguns mecanismos existirem (por exemplo: o panóptico, as câmeras de segurança) dentro do referido Instituto, entendeu-se que eles não são utilizados para vigiar os trabalhadores ou o tipo de trabalho que é executado.

Enquanto que características da Sociedade de Controle estão amplamente ligadas ao regime social de trabalho desses docentes. O que foi facilmente percebido nos trechos das entrevistas. Ora, a suposta ausência de limites geográficos pré-definidos (exemplo: docente faz tarefas acadêmicas dentro e fora do IEFD constantemente), mecanismos de regulação estatal (por exemplo: o controle realizado pelas agências de fomento CAPES, CNPQ, controle dos Programas de Pós-graduação), o poder que atua de forma impessoal.

Retomando-se o objetivo geral que foi: analisar as influências, a partir de características determinantes da Sociedade Disciplinar e de Controle, que podem provocar efeitos positivos ou negativos na produtividade acadêmica destes docentes de educação física atuantes no ensino superior. Conseguiu-se entender que algumas características (hierarquização das forças, horário, a vigilância hierárquica) da primeira provocam efeitos negativos na produtividade acadêmica dos docentes que são pesquisadores. Porque, por exemplo, alguns deles afirmaram que os laboratórios da Universidade Pública e, consequentemente, do IEFD não permitem acesso “democrático”, ou seja, para todos. Porque, em geral, é necessário estar inserido, seja participando de projetos ou de programas, ou estar vinculado aquele laboratório.

Alguns docentes-pesquisadores, principalmente os recém-chegados na Instituição, acabam não tendo acesso a esses espaços. O que influência de modo negativo algumas pesquisas, porque dependendo do tipo de pesquisa desenvolvida (com utilização de testes,

protocolos, coleta de exames, materiais, etc.) o professor precisará fazer uso do espaço, mas se ele não tem acesso ao mesmo, sua investigação ficará prejudicada.

Enquanto que as características da segunda (sociedade de controle) contribuem para uma maior produtividade em sentido restrito, porque muitos docentes afirmaram escrever artigos em suas residências ou fora de seu local de trabalho, e em sentido amplo, porque muitos utilizam o tempo fora da instituição para fazer pesquisas, estudar projetos, preparar aulas.

Tratando-se do primeiro objetivo específico: investigar e identificar as condições de trabalho e de Infraestrutura da Universidade e suas influências no processo de produtividade acadêmica, compreendeu-se através das falas dos professores que o setor público passa por sucateamentos há alguns anos e a má gestão e administração das verbas públicas tem sido um enorme obstáculo na manutenção de pesquisas e na propagação das mesmas. Como se pôde perceber, muitos professores (inclusive os que não são pesquisadores) deixaram bem claro que a falta de infraestrutura dentro da UERJ e do IEFD ocasionam perdas significativas no que concerne ao campo do ensino, da pesquisa e da extensão. Sobretudo, quando se leva em consideração as diversas greves e paralisações e atrasos de bolsas e salários e cortes de verbas.

A maioria (cerca de 8) dos docentes afirmou que a infraestrutura da UERJ e as "burocracias" envolvendo as conquistas de materiais, muitas vezes, afetam o desenvolvimento e até a continuidade de pesquisas que poderiam, inclusive, trazer benefícios e retornos para a sociedade. Portanto, a infraestrutura precária da UERJ, muitas vezes, dificulta a produtividade acadêmica restrita e ampla dos docentes e docentes-pesquisadores.

Identificar se o PROCIÊNCIA contribui para a valorização dos docentes ou se acentua a precarização do trabalho foi o segundo objetivo específico. Constatou-se que o PROCIÊNCIA acaba gerando uma maior competição interna entre os docentes e não incentivando de maneira mais igualitária o acesso de todos os professores ao Programa. O que evidencia a necessidade de os critérios de avaliação e de concessão dessa bolsa seja revisto, porque é fundamental permitir que outras áreas e outras linhas de pesquisa, onde se inserem diferentes projetos, sejam contempladas. Pois, teve docente que afirmou ter toda a pontuação exigida para pleitear uma bolsa, mas o projeto de pesquisa foi rejeitado por não estar dentro de uma linha de pesquisa que o avaliador julgou ser pertinente.

Identificar se o regime de Dedicação Exclusiva (DE) contribui para a valorização dos docentes ou se acentua a precarização do trabalho foi o terceiro objetivo específico. Pode-se concluir que, a DE permite a alguns professores aumentarem seus vencimentos salarias e não

precisarem estar em vários empregos, simultaneamente. O que pode ser interpretado como algo positivo, capaz de contribuir para a produtividade acadêmica dos professores. Mas, no caso específico da UERJ que, no momento de realização desta pesquisa, era diferente das Universidades Federais. Entendeu-se que a DE acaba acentuando a precarização do trabalho docente. Porque, ela é um aditivo no salário dos docentes, não é incorporada ao vencimento básico da categoria. Essa foi uma crítica de todos os professores entrevistados, ou seja, os que estão no regime de DE e os que não estão. Então ela não é atrativa financeiramente e muitos docentes já trabalhavam na UERJ em regime de DE, mas, na prática, sem a mesma.

Além disso, as crises do Estado e todas as questões cabulosas que a Universidade passou em diversos períodos e em diversas gestões fez com que alguns deixassem de ser DE e fossem buscar outras fontes de renda, além da que provém da UERJ. Isso evidencia que não há uma valorização do professor que tem DE, ao contrário, muitas às vezes ele é mais precarizado do que valorizado. O que dificulta a produtividade acadêmica ampla e restrita dos docentes.

Em síntese, a DE impacta de modo mais positivo do que negativo na produtividade acadêmica ampla e restrita dos professores. Todavia, deve-se lembrar de que o IEFD conta com 41 docentes ativos e nesta pesquisa foram entrevistados 10. Logo, não se pode afirmar que a DE é boa ou ruim. Primeiro porque isso é fazer um juízo de valor, sem embasamentos teórico-conceituais e sem os discursos de todos os docentes. Segundo, porque se está falando da DE e dos seus impactos na produtividade acadêmica dos docentes e não no que tange a outros aspectos do ambiente acadêmico ou da vida dos sujeitos.

Além disso, é imprescindível ressaltar que no dia 25 de julho o sítio eletrônico (http://asduerj.org/v7/vitoria-lei-da-de-no-vb-e-efetivada/) da Associação de Docentes da UERJ (ASDUERJ) publicou uma notícia afirmando que houve a efetivação da Lei (Lei 8267/2018.) que extingue o Adicional de Dedicação Exclusiva e remunera a DE no vencimento-base. Sendo assim, os professores que ingressaram neste Regime de Trabalho e têm direito à paridade na aposentadoria, passaram a ter garantida a inclusão da remuneração da DE nos seus proventos de aposentadoria (ASDUERJ, 2019).

O quarto (último) objetivo específico foi: analisar a importância da produtividade acadêmica e seus impactos na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse item, os docentes esclareceram que a Universidade Pública, diferentemente das Privadas, é diferenciada justamente pela existência desse famoso e importante tripé. Além de esclarecerem que a produtividade acadêmica não deve estar vinculada somente a publicação de artigos ou de trabalhos científicos. Porque, segundo a maioria deles, faz-se pertinente

priorizar a qualidade das pesquisas em detrimento da quantidade dessas. Pois, como diversificadas literaturas (GONÇALVES, 2015; PUHL, 2017) já apontaram não se pode segmentar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Porém, devido aos critérios avaliativos que a CAPES adotou nas últimas décadas, a pesquisa tem sido muito mais enfatizada do que as outras partes dessa tríade. O que não pode continuar acontecendo. Todos os docentes afirmaram que a pesquisa é fundamental, mas não é o único elemento importante. Principalmente quando se pensa no campo do ensino e da extensão. Ora, como se conseguirá ampliar o universo de pesquisadores sem que eles passem por um ensino de qualidade e adequado, inclusive para se tornar um bom investigador? De que maneira a universidade vai devolver, por intermédio da extensão, à sociedade de modo benéfico todo investimento que é feito nas Universidades Públicas, sem que o ensino e a extensão sejam valorizados dentro do próprio ambiente acadêmico? A resposta é: não há como a CAPES valorar apenas as pesquisas e deixar as outras partes sem o devido destaque e atenção e valorização necessárias.

A respeito disso, ressalta-se que mudanças no processo de avaliação foram estudadas pela CAPES, em 2018, e a mesma debaterá entre os meses de Agosto e Outubro no Seminário de Meio Termo. Os critérios gerais já foram aprovados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES). Mas, as áreas devem propor as definições e os indicadores que sejam mais adequados em cada modalidade acadêmica ou profissional (CAPES, 2019).

Tratando-se da saúde e qualidade de vida e produtividade acadêmica dos docentes da amostra dessa dissertação. Por se tratar de professores de educação física e por ser um quantitativo limitado de professores não ficaram evidenciado que são as tarefas pertinentes ao trabalho docente, principalmente as relacionadas à pesquisa, que acabam provocando danos à saúde ou a qualidade de vida dos professores. Porque a maioria afirmou que é pela sobrecarga de trabalho que eles têm e pelas péssimas condições de infraestrutura da Universidade e por questões pessoais que os mesmos acabam por desenvolver maiores comprometimentos à saúde e; ou sua a qualidade de vida.

Como muitos deles praticam atividade física e/ ou exercícios físicos e apresentaram em seus discursos maiores preocupações com esses elementos. Entendeu-se que os mesmos procuram se prevenir ou amenizar determinadas questões de suas próprias vidas através da prática regular de atividade física ou de exercícios físicos.

A respeito das limitações desta pesquisa é importante destacar que como é uma pesquisa qualitativa e foram realizadas dez entrevistas em um “universo” onde se encontram 41 docentes ativos, a possibilidade de generalização dos dados é pequena. E como são

docentes de educação física pode haver diferenças significativas em algumas respostas quando se comparam com estudos de outras áreas do conhecimento. Além disso, foi analisado um único instituto de uma única universidade pública na esfera estadual na cidade do Rio de Janeiro. Ou seja, não se podem generalizar com facilidade os elementos encontrados. Principalmente porque na referida cidade existem outras universidades públicas tão conceituadas e renomadas quanto a UERJ e que oferecem cursos de graduação em educação física.

Apesar da possibilidade de generalizar os dados ser mínima, isso não invalida a pesquisa e muito menos a relevância social que a mesma possui. Uma vez que, ao se identificar que alguns elementos presentes na universidade dificultam ou contribuem para produtividade acadêmica dos docentes, pode-se propor e, posteriormente, viabilizar maneiras de amenizar ou de combater as dificuldades encontradas. Além de buscar aperfeiçoar os mecanismos identificados como elementos positivos, nesse processo. Por exemplo, ao se constatar que a DE, juntamente com a defasagem salarial que a acompanha, não têm sido atrativa para os docentes, pode-se elaborar junto aos órgãos estaduais maneiras de melhorar os aspectos que englobam a mesma. O mesmo pode ser feito em relação ao PROCIÊNCIA.

No que tange especificamente as características da sociedade disciplinar que dificultam o processo de pesquisa, propõem-se que sejam analisadas e modificadas as estratégias para que todos os docentes e pesquisadores sejam atendidos e possam realizar as pesquisas e dessa forma contribuir para aumento de excelência na universidade pública. Que são as que mais atuam na tríade: pesquisa, ensino e extensão.

Em relação à sociedade de controle, ficou claro que traz características que influenciam o trabalho do docente dentro e fora da universidade. Isso, também, pode ser revisto. Afinal de contas, aspectos como o avanço tecnológico, as inovações no sistema de ensino deveriam ser capaz de auxiliar ao trabalhador e não de torna-lo ainda mais “escravo do sistema”.

Sugere-se que sejam realizados novos estudos com os professores de educação física, inclusive os da própria UERJ. Porque mudanças ocorreram no ano de 2019 em relação à DE e em relação aos critérios da CAPES. Além disso, o corte de verbas proposto pelo governo federal e as diversas reformas que estão sendo colocadas no Brasil, influenciam diretamente e indiretamente o regime social de trabalho dos docentes. Os cortes de financiamentos de pesquisas, de bolsas da Faperj, do CNPQ também afetam a universidade e todos os envolvidos nesta.

REFERÊNCIAS

ABRASCO. **Apresentação de Rita Barradas no Fórum de Pós-Graduação da Abrasco**. 2018 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PmwTAAQ4Jww Acesso em: Dezembro de 2017.

_ABRASCO. **Nota de apoio a Rita Barradas**. 2018. Disponível em: https://www.abrasco.org.br/site/outras-noticias/notas-oficiais-abrasco/nota-de-apoio-rita-barradas/33831/. Acesso em: jul. 2018.

ALVES, L. A. **Dedicação exclusiva e pesquisa na Universidade**: o caso da Uerj. 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, RJ, 2005.

AMARAL, R. As contribuições da pesquisa científica na formação acadêmica. **Identidade científica**, Presidente Prudente, SP, v. 1, n. 1, p. 64-74, jan./jun. 2010.

ANDRADE, M. SILVA, N. Resiliência e criatividade: análise teórica da saúde dos professores dom ensino fundamental no Brasil. **Revista de Pós-Graduação- UNIFIEL**, v. 3, p.142-158, 2004.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. [S.l.]: Bookman, 2009. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

ANTUNES, R. L. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. Campinas, SP: Cortez, 1995. 155 p.

APEOESP (SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO). **A saúde dos professores**. São Paulo: Ceps; APEOESP, 2012.

ASSUNCAO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349-372, ago. 2009.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316p.

BAUMAN, Z. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2007.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BARBERIA, L. G.; BARBOSA, D. P.; GODOY, S. R. Expert-Driven and Citational Approaches to Assessing Journal Publications of Brazilian Political Scientists, **Brazilian Political Science Review**, v. 12, n. 1, p. 1-28, 2018.

BERNARDO, Marcia Hespanhol. Produtivismo e precariedade subjetiva na universidade pública: o desgaste mental dos docentes. **Psicologia Social**, Belo Horizonte, v. 26, n. esp., p. 129-139, 2014.

BOSI, A. P. A Precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-23, 2007.

BITENCOURT, SM. Os efeitos da política de produtividade para as novas gerações de acadêmicas na fase do doutorado. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.19, n.37, p.451-468, jul./dez. 2014.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004. 86p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2010.

CAPES. **Diretora da CAPES apresenta dados sobre a avaliação da pós-graduação**. 2018. Disponível em: http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8969-diretora-da-capes-apresenta-dados-sobre-a-avaliacao-da-pos-graduacao. Acesso em: jun. 2018.

CAPES. **JCR apresenta dados de 2016**. Disponível em: https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pnews&component=NewsShow&view=pnewsnewsshow&cid=537&mn=0._ Acesso em junho de 2019.

CAPES. **Mudanças na Avaliação são apresentadas para o CNE**. Disponível em: https://www.capes.gov.br/36-noticias/9763-mudancas-na-avaliacao-sao-apresentadas-para-o-cne. Acesso em: 07 ago. 2019.

CALDAS, A. R. Trabalho docente e saúde: inquietações trazidas pela pesquisa nacional com professores (as) da educação básica. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 429-445.

CAMARANO, A. A. **O idoso brasileiro no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: IPEA. 2001.

CASTEL, R. As metamorfoses do trabalho. *In*: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J.C. (org.). **Globalização**: o fato e o mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998, p.147-163.

CASTEL, R. As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTRO, A. La Mettrie, Filósofo da Felicidade Individual. **Revista Estudos Hum(e)anos**, n. 2, p. 51-69, 2011.

COCKELL, F. F. Idosos aposentados no mercado de trabalho informal: trajetórias ocupacionais na construção civil**. Psicologia e Sociologia** [online], v.26, n.2, p.461-471. 2014.

COLOMBO, M. Modernidade: a construção do sujeito contemporâneo e a sociedade de consumo. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 20, n. 1, p. 25-39, 2015.

COMPARATO, F. K. Capitalismo: civilização e poder. **Estudos avançados**, São Paulo v. 25, n.72, p. 251-276, May/Aug. 2011.

CORREIA, T. Interpretação e validação em pesquisa qualitativa. **Interface**, Botucatu, v. 17, n. 45, p. 263-74, abr./jun. 2013.

CORTEZ, Pedro Afonso *et al* . A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro , v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.

COSTA, R. Sociedade de Controle. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 1, p. 161-67, 2004.

CHAGAS *et al*. Adoecimento do Corpo docente na sociedade de vigilância e controle. **Arquivos em Movimento**, v. 13, n.2, p. 86-101, jul./dez. 2017.

CRUZ ET AL. Importância da pesquisa científica no contexto multidisciplinar. Revista de enfermagem - UFPE online, Recife, v. 12, n. 2, p.573-576, fev. 2018.

CDH (Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado). CDH debate o Brasil após reforma trabalhista. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2019/06/cdh-debate-o-brasil-apos-reforma-trabalhista._ Acesso em: 30 jun. 2019.

DEJOURS, C. **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. 145 p.

DELEUZE, G. **Conversações**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240 p.

DIAS, R.; SERAFIM, M. Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira. **Avaliação Campinas**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 335-351, 2015.

DIEHL, L.; MARIN, A. H. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, v.7, n. 2, Londrina, dez. 2016.

DUMÉNIL, G ; LÉVY, D. Neoliberalismo – Neo-imperialismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 1-19, abr. 2007.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dez. 1970. 23. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2013. 74p.

FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014. 175 p.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 27. ed. São Paulo: Graal, 2013. 431 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 291 p.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008.

FLAHERTY, C. **After a Professo'rs suicide. Inside Higher Education**. Jan. 2013. Disponível em: https://www.insidehieghered.com/news/2013/01/11campus-and-academic-communities-left-wonder-why-after-professors-suicide. Acesso em: jun. 2018.

FRANÇA, P. I. S. A precarização do trabalho docente no ensino superior: o processo de mercantilização da Educação e a desprofissionalização docente. **UNICAMP**. 2013 Disponível em: Acesso em: dez. 2017.

GASPARINI S. M. et al. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago., 2005.

GARCÍA, B. **Um profesor español de Priceton se suicida em estrañas circunstancias**. 23/04/2011. Disponível em: www.elmundo.es/america/2011/04/23/estados_unidos1303516733.html. Acesso em: jun. 2018.

GONÇALVEZ, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1229-1256, set./dez. 2015.

GRISCHKE, P. E.; HYPOLITO, A. M. Entre a gestão burocrática e o novo gerencialismo: a organização do trabalho docente na educação profissional. **Trabalho & Educação**, v. 18, n. 2, maio / ago. 2009.

GUEDES, D.; GASPAR, E. "Burnout" em uma amostra de profissionais de Educação Física brasileiros. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** [online]., v.30, n.4, p.999-1010, 2016.

HAN, B.C. **Sociedade do cansaço**. Rio de Janeiro: Vozes. 2015.

HARVEY, D. **Breve historia del neoliberalismo**. Madri: Akal, 2007. 256 p.

HARVEY, D. **The Enigma of capital and the crises of capitalism**. London: ProfileBooks, 2010. 296 p.

KROPF, S. P.; FERREIRA, L. O. A prática da ciência: uma etnografia do laboratório. **Livros e Redes**, Rio de Janeiro, fev. 1998.

LAGE, A. C. P. Liberalismo no Brasil. (Verbete). **História da Educação Brasileira, Faculdade de Educação (HISTEDBR),** UNICAMP. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm. Acesso em: dez. 2017.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório**: a produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997. 310p.

LEITE, Janete Luzia. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista katálysis**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 207-215, ago. 2017.

LEVI-STRAUSS, C. **Tristes Trópicos**. 70. ed. Lisboa/São Paulo: Martins Fontes, 1981.

LEMOS, D. Trabalho docente nas universidades federais: tensões e contradições. **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. esp. 01, p. 105-120, 2011.

LOSURDO, D. **Contra-História do Liberalismo**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**: volume II. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUZ, M. T. **Novos saberes e práticas em saúde coletiva**: estudo sobre as racionalidades e atividades corporais. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2005. 176 p.

LUZ, M. T. Pequenas destruições, danos irreparáveis: comentários aos modos sociais de vida no capitalismo pós-moderno; implicações na saúde. **Revista EPOS**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 1-22, 2013.

LUZ, M. T. Prometeu Acorrentado: análise sociológica da categoria produtividade e as condições atuais da vida acadêmica. **PHYSIS: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.15, n.1, p. 39-57, 2005.

LUZ, M. T. A Ciência como cultura do mundo contemporâneo: a utopia dos saberes das (bio) ciências e a construção midiática do imaginário social. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 15, n. 32, p. 236-254, jan./abr. 2013.

MANCEBO, D. Trabalho docente: subjetividade, sobreimplicação e prazer. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 20, n. 1, p. 74-80, 2007.

MANCEBO, D. UERJ: Da Gênese utilitária aos compromissos "Pró-Ciencia". *In*: Marília Morosini (org.) **A Universidade no Brasil**: Concepções e Modelos. Brasília: INEP, 2006.

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**, Curitiba, n. 28, p.37-53, 2006.

MANCEBO, D.; GOULART, S. M S; DIAS, V. C. Trabalho docente na UERJ (1995-2008): intensificação, precarização e efeitos de subjetivação. In: SEMINÁRIO PARA DISCUSSÃO DE PESQUISAS E CONSTITUIÇÃO DE REDE DE PESQUISADORES, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos**... Rio de Janeiro: IUPERJ, 2010. Disponível em:: http://nupet.iesp.uerj.br/arquivos/Mancebo-Goulart-Dias.pdf. Acesso em: 26 out. 2010.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política, v.I. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996. 473p.

MARX, K.; EGELS. F. **Manifesto do Partido Comunista**. Instituto José Luis e Rosa Sundermann. 2003.

MARQUES, C. S.; PEREIRA, B. A. D.; ALVEZ, J. N. Identificação dos principais fatores relacionados à infraestrutura universitária: uma análise em uma IES pública. **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v. 23, n. 01, já./jun. 2010.

MASLACH, C; SCHAUFELI, W. B; LEITER, M. P. Job burnout. **Revista Psychol**, v. 52, p. 397-422. 2001.

MATTOS, R. S. **Fibromialgia**: o mal-estar do século XXI. São Paulo: Phorte, 2015. 240 p.

MATTOS, R. S. **Imagem Corporal**: aspectos históricos e conceituais. *In*: Imagem corporal: novos olhares numa perspectiva para interdisciplinar para o século XXI. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.

MATTOS, R. S. **Pesquisa qualitativa em educação física**: da graduação ao doutorado. Curitiba: CRV, 2016. 126 p.

MENDES, R.; DIAS, E. C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública**, v. 25, n. 5, p. 341-9, 1991.

MERLO, A. R. C.; LAPIS, N. L. A Saúde e os Processos de Trabalho no Capitalismo: Reflexões na Interface da Psicodinâmica do Trabalho e da Sociologia do Trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 1, p. 61-8, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. Campinas: Boitempo Editorial, 2002.

MENNA, S. H. A pesquisa científica e a formação acadêmica. **Prometeus**. n.24, set/dez, 2017.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p.01-12, abril. 2017.

NASCIMENTO, N. I. M. Liberalismo e capitalismo (Verbete). **História da Educação Brasileira, Faculdade de Educação (HISTEDBR)** UNICAMP. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/l.html. Acesso em: dez. 2017.

NASCIMENTO, L. C. M. ET AL. Saturação teórica em pesquisa qualitativa: relato de experiência na entrevista com escolares. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 71, n. 1, p. 228-33. 2018

NETTO, N. B.; CARVALHO, B. P. Trabalho, universidade e suicídio: uma análise da precarização/intensificação do trabalho docente desde o materialismo histórico-dialético. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 67-85, 2015.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. A Importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, p.04-23, maio / 2009. ISSN 1984-5294.

OLIVEIRA, A. S.; PEREIRA, M. S.; LIMA, L. M. Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes universitários nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 609-619, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, L. J.; PIRES, A. P. V. Da precarização do trabalho docente no Brasil e o processo de reestruturação produtiva. **Revista do Direito Público**, Londrina, v.9, n.1, p.73-100, jan./abr.2014.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD (OMS). **Documentos básicos**. 26.ed. Ginebra: OMS,1976. Disponível em: https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd48/basic-documents-48th-edition-sp.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

PEREZ, K. V. Jornada de trabalho real e invisivel: uma análise sobre o cotidiano de docentes em instituições de ensino superior privadas. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 4., 2016, Porto Alegre, RS, **Anais do...** Porto Alegre, RS. 2016.

PIKETTY, T. **O capital no século XXI**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PIZZIO, A.; KLEIN, K. Qualidade de vida no trabalho e adoecimento no cotidiano de docentes do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 493-513, abr./jun. 2015.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1972. 549 p.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Revista Lua Nova**, n. 63, p. 179-201, 2004.

PORTOCARRERO, V. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, v. 29, n. 1, p. 169-85, 2004.

PUIG, Victoria Fernández. **Evaluación de la salud laboral docente**: estudio psicométrico del cuestionario de salud docente (tesis doctoral) -Facultat de Psicologia, Ciències de Educació i de Esport Blanquerna, Barcelona, 2014.

PROTEC (Pró-Inovação na Indústria Brasileira). **Por falta de recursos, Uerj paralisa pesquisas e laboratórios**. Disponível em: http://site.protec.org.br/politicas-publicas-e-economia/35291/por-falta-de-recursos-uerj-paralisa-pesquisas-e-laboratorios. Acesso em: 18 jan. 2019.

PUHL, M. J. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. **Revista HISTEDBR** [On-Line], v.16, n.69, p.222-232, 2017.

ROBAINA, C. M. V.; PINHEIRO, R. M. S. Saúde mental e trabalho nas particularidades do serviço público. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 36-46, 2015.

ROCHELEAU, M. **Suicide rate at MIT higher than national average**. Disponível em: http://www.bostonglobe.com/metro/2015/03/16/suicide-rate-mit-higher-than-national-average/1aGWr71RjiEyhoD1WIT781/story.html. Acesso em: jun. 2018.

RODRIGUES, P. C. Saúde do Trabalhador: A Contribuição de Um Programa de saúde Mental numa Universidade Pública. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 99-111, 2015.

SAMPAIO, Helena; BALBACHEVSKY, Elisabeth; PEÑALOSA, Verônica. **Universidades estaduais no Brasil**: características institucionais. Documento de trabalho 4/98, São Paulo, NUPES/USP, 1998.

AGÊNCIA SENADO. Brasil está entre os piores países do mundo para trabalhador, aponta debate. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/06/24/brasil-esta-entre-os-piores-paises-do-mundo-para-trabalhador-aponta-debate. Acesso em: 30 jun. 2019.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 5, n.1, p.187-192, 2000.

SILVA, E. P. Adoecimento e sofrimento de professores universitários: dimensões afetivas e ético políticas. **Psicologia, teoria e prática**, v.17, n. 1, São Paulo, abr. 2015.

SILVA, A. C. Alguns problemas do nosso ensino superior. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, 2001.

SILVA, E. P.; MANCEBO, D. Subjetividade docente na expansão da UFF: criação, refração e adoecimento. **Fractal - Revista Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 2, p. 479- 492, ago. 2014.

SOUZA, T. M. S.; DUCATTI, I. Rebatimentos do assédio moral no trabalho sobre o processo de alienação dos/as trabalhadores/as. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 7-24, 2015.

SOUZA, A. N.; LEITE, M. P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. *Educ. Soc.* [online]. v. 32, n.117, p.1105-1121, 2011.

SCHUCH, Felipe B. et al. Physical activity and incident depression: a meta-analysis of prospective cohort studies. **American Journal of Psychiatry**, v. 175, n.7, p.631-648, jul. 2018.

TEIXEIRA, M. O. A ciência em ação: seguindo Bruno Latour. **Livros e Redes**, Rio de Janeiro, mar/jun. 2001.

TELLES, S.; LUDORF, S.; GIUSEPPE, E. (org). **Pesquisa em educação física**: perspectivas sociocultural e pedagógica em foco. [Rio de Janeiro:Uerj] 2017.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 4,8 set./dez. 2011.

UFABC. **Debate com Rita Barata**: diretora de avaliação da CAPES. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=RITA+BARATA+E+A+CAPES. Acesso em: jun. 2018.

VELANES, D. Alguns aspectos sobre o novo espírito científico na epistemologia de Gaston Bachelard**. Saberes**, Natal, v. 1, n. 16, P. 66-82, ago. 2017.

VERTHEIN, M. A. R.; GOMEZ, C. M. Movimentos de assepsia social: a doença do trabalho fora de alcance. In: GOMEZ, C. M.; MACHADO, J. M. H.; PENA, P. G. L. (org.). **Saúde do Trabalhador na Sociedade Brasileira Contemporânea**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011. p. 273-94.

VIERIA, E. F. VIEIRA, M. M. F. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v.8, n.2, p. 181-200, apr./jun. 2004.

VILELA, Elena Fátima; GARCIA, Fernando Coutinho; VIEIRA, Adriane. Vivências de prazer-sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd. Rev. eletrôn. adm. (Porto Alegre)**, Porto Alegre , v. 19, n. 2, p. 517-540, ago. 2013

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Revista Temáticas**, Campinas, n. 22, v. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014.

ZORZANELLI, R.; VIEIRA, I.; RUSSO, J. **Diversos nomes para o cansaço**: categorias emergentes e sua relação com o mundo do trabalho. Interface, Comunicação saúde educação, 20, n. 56, p.77-88, 2016.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Companhia das Letras, 2004.

WEBER, M. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. *In*: CAMPOS, Edmundo (org). **Sociologia da Burocracia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1971.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista realizado com os docentes

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O Roteiro Prévio das Entrevistas (RPE) com as temáticas que foram abordadas:

1) PROCIÊNCIA E DE: impactos na produção científica.

2) Processo de Ensino, Pesquisa e Extensão: impactos na produtividade acadêmica.

3) Infraestrutura da Universidade Pública: aspectos positivos e negativos que influenciam o processo de pesquisa.

4) Importância da Produtividade Acadêmica.

5) Saúde, Qualidade de Vida e Produtividade Acadêmica

6) Características da Sociedade Disciplinar (vigilância, disciplina, invisibilidade da disciplina e visibilidade do sujeito, panóptico) e as relações com o regime de Trabalho dos Docentes.

7) Características da Sociedade de Controle (regulamentação, biopolítica da espécie humana, otimização da vida, mecanismos regulamentadores estatais, preocupação com a vida e a população, normalização) e as relações com o regime de DE.

APÊNDICE B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado aos Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução CNS nº 466/2012)

Eu,_____, abaixo assinado(a), declaro ter sido informado(a) dos motivos para participar desta pesquisa.

Entendo que as informações prestadas por mim serão utilizadas no projeto de pesquisa "Produtividade Acadêmica e Educação Física: Reflexões sobre a Sociedade Disciplinar e Sociedade de Controle", desenvolvido por Fernanda Andressa dos Santos Chagas, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e Esporte (PPGCEE) do Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Declaro ter compreendido as explicações transmitidas pela pesquisadora, que tem por objetivo Analisar as influências, a partir de características determinantes da Sociedade Disciplinar e de Controle, que podem provocar efeitos positivos ou negativos na produtividade acadêmica de docentes de educação física atuantes no ensino superior.

Compreendo que todas as entrevistas serão gravadas em áudio e que os mesmos serão ouvidos pela pesquisadora e utilizadas somente para coleta de dados. Fica claro que minha participação é totalmente voluntária e posso recusar-me a participar, ou mesmo desistir, a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo a minha pessoa. Não haverá desconfortos e riscos com a minha participação. A pesquisa não terá nenhum custo para mim e não receberei qualquer vantagem financeira para participar deste estudo.

Entendo que os resultados poderão contribuir para propostas de melhoria da compreensão do universo acadêmico e das questões que permeiam os processos de produtividade acadêmica de docentes de educação física atuantes no ensino superior.

Fica acordado que a pesquisadora está ao meu dispor, sempre que necessário, para esclarecer as minhas dúvidas e responder às perguntas que eu deseje fazer, para me ajudar a compreender quaisquer questões que possam surgir relacionadas ao tema da pesquisa.

Sendo assim, declaro que concordo em participar desta pesquisa, ciente que meu direito de não responder a qualquer pergunta será respeitado, se esta for minha decisão, não importando o(s) motivo(s). Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro,_____de_____de 2018.

_____ _____

Assinatura do entrevistado (a) Assinatura da pesquisadora

Qualquer dúvida, entrar em contato com a pesquisadora Fernanda Andressa dos Santos Chagas telefones (21) 97989-9757 ou e-mail fernandaandressa2013@gmail.com ou com o pesquisador Rafael da Silva Mattos pelo e-mail profmattos2010@gmail.com. Caso não consiga encontrar um dos pesquisadores, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-HUPE no telefone
(21) 2868-8253 ou e-mail cep-hupe@uerj.br.

ANEXO A- APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

Pesquisador Responsável: FERNANDA ANDRESSA DOS SANTOS CHAGAS
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 81933417.0.0000.5259
Submetido em: 08/11/2017
Instituição Proponente: Hospital Universitário Pedro Ernesto
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

PLATAFORMA BRASIL COORDENADOR PLATAFORMA BRASIL

Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1010696

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
  - Pendência Documental (PO) - Versão 1
    - Documentos do Projeto
      - Comprovante de Recepção - Submissã
      - Folha de Rosto - Submissão 2
      - Informações Básicas do Projeto - Subm
      - Projeto Detalhado / Brochura Investigac
      - TCLE / Termos de Assentimento / Justif
    - Apreciação 2 - UERJ - Hospital Universitári
  - Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

LISTA DE APRECIAÇÕES DO PROJETO

Apreciação	Pesquisador Responsável	Versão	Submissão	Modificação	Situação	Exclusiva do Centro Coord.	Ações
PO	FERNANDA ANDRESSA DOS SANTOS CHAGAS	1	08/11/2017	07/03/2018	Aprovado	Não	

ANEXO B- LEI DA DEDICAÇÃO EXCLUSIVA (DE) – UERJ

Lei 6328/12 | Lei nº 6328, de 02 de outubro de 2012

Publicado por Governo do Estado do Rio de Janeiro (extraído pelo Jusbrasil) - 6 anos atrás

REGULAMENTA O REGIME DE TRABALHO DE TEMPO INTEGRAL COM DEDICAÇÃO EXCLUSIVA NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Ver tópico (255

documentos) O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Faço saber que a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica regulamentado, na forma do art. 5º, III e § 4º, da Lei 5.343, de 08 de dezembro de 2008, o Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva do corpo docente do quadro permanente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, para atendimento às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão universitária. Ver tópico

Art. 2º Considera-se, para os fins desta Lei, Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva o exercício da atividade docente exclusivamente na UERJ, ficando vedado o exercício cumulativo de outro cargo, função ou atividade particular de caráter profissional, privada ou pública, de qualquer natureza. Ver tópico

§ 1º Excepcionam-se, para fins de enquadramento no Regime de Trabalho previsto no caput, a atividade, remunerada ou não, de: Ver tópico

I - participação em órgãos de deliberação coletiva relacionada com as funções de Magistério; Ver tópico

II - participação em comissões julgadoras ou verificadoras, relacionadas com o ensino ou a pesquisa; Ver tópico

III - percepção de bolsas e direitos autorais ou correlatos; Ver tópico

IV - colaboração esporádica, remunerada ou não, em assuntos de sua

especialidade e devidamente autorizada pela instituição, de acordo com as normas aprovadas pelo conselho superior competente; Ver tópico

V - exercício de cargo de provimento em comissão, no âmbito da UERJ. Ver tópico

§ 2º - Normas internas da UERJ definirão o que será considerado como esporádico, para os fins de aplicação do inciso IV do § 1º deste artigo. Ver tópico

Art. 3º A adesão ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva poderá ser pleiteada por docentes do quadro permanente ativo que se encontrem em Regime de Trabalho de 40 horas, respeitados os critérios definidos pela UERJ. Ver tópico

§ 1º É vedada a adesão ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva ao docente que ocupe mais de um cargo ou emprego público na UERJ ou fora dela, ou que exerça outra atividade privada remunerada. Ver tópico

§ 2º A adesão ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva não tem prazo máximo de duração, obrigando porém o docente à permanência contínua no regime pelo período mínimo de 3 (três) anos. Ver tópico

§ 3º O desligamento do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva após o prazo de 3 (três) anos poderá ocorrer a qualquer tempo, por solicitação do servidor, somente sendo possível requerer seu reingresso após decorrido novo período de 3 (três) anos, contados da data de seu desligamento. Ver tópico

§ 4º Na hipótese do desligamento do docente do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva antes do prazo mínimo estabelecido no § 2º, este somente poderá requerer seu reingresso após o período de 5 (cinco) anos, a contar da data de seu desligamento. Ver tópico

Art. 4º Os docentes que aderirem ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva farão jus à percepção do Adicional de Dedicação Exclusiva - ADE, implantado em três parcelas com início em 1º de janeiro de 2013, 1º de janeiro de 2014 e 1º de janeiro de 2015, adotando-se, a partir de cada data, os valores constantes do Anexo Único desta Lei. Ver tópico (198 documentos)

Parágrafo único. A partir de 1º de janeiro de 2015, o valor do Adicional de Dedicação Exclusiva - ADE corresponderá a 65% (sessenta e cinco por cento) do vencimento-base do cargo detido pelo docente. Ver tópico

Art. 5º O Adicional de Dedicação Exclusiva - ADE não será computado para cálculo de qualquer outro adicional ou vantagem pagos ao docente e não se incorporará aos seus vencimentos, integrando a base de cálculo de imposto sobre a renda e contribuição previdenciária, sofrendo a incidência do limite remuneratório constitucional e integrando, de acordo com o disposto na Constituição da República, a base de cálculo para proventos de aposentadoria, conforme a regra aplicável a cada hipótese. Ver tópico (2 documentos)

Parágrafo único. O Adicional de Dedicação Exclusiva - ADE integrará a base de cálculo do terço constitucional de férias e do décimo terceiro salário dos docentes que o percebam. Ver tópico

Art. 6º A violação à obrigação de dedicação exclusiva do regime instituído por esta lei é considerada falta grave e importará na necessária devolução à UERJ do valor do Adicional de Dedicação Exclusiva - ADE recebido pelo docente no período em que o referido regime foi violado. Ver tópico

Art. 7º Não serão considerados como desligamento do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva: Ver tópico

I - estágio de Pós-doutorado no Brasil ou no exterior, autorizado pela Reitoria da UERJ; Ver tópico

II - atividades em instituições de pesquisa, universitárias ou acadêmicas no Brasil e no exterior, de caráter temporário e devidamente autorizadas pela Reitoria da UERJ; Ver tópico

III - férias; Ver tópico

IV - casamento e luto, até 8 (oito) dias; Ver tópico

V - licença prêmio, licença maternidade, licença a adotante, licença paternidade, acidente em serviço ou doença profissional e licença para tratamento de saúde de filho portador de necessidades especiais, conforme previsão constante do

Estatuto do Servidor Público - Decreto-Lei nº 220 de 18 de julho de 1975 e modificações posteriormente introduzidas; Ver tópico

VI - licença para tratamento de

saúde; Ver tópico VII - doença de

notificação compulsória; Ver tópico VIII -

missão oficial; Ver tópico

IX - estudo no exterior ou em qualquer parte do território nacional, desde que de interesse para a Administração e não ultrapasse o prazo de 12 (doze) meses.Art. 8º Aos docentes que não optarem pela adesão ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva fica garantida a permanência nos seus respectivos regimes de trabalho, conforme previsto na Lei 5.343, de 08 de dezembro de 2008. Ver tópico

Art. 9º Compete à UERJ definir e estabelecer normas e procedimentos complementares para a implantação e acompanhamento do Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva. Ver tópico

Art. 10 Os atos de adesão dos docentes ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva somente produzirão efeitos a partir da data de sua publicação. Ver tópico

Parágrafo único. Norma da UERJ definirá prazos para a realização da solicitação de adesão ao Regime de Trabalho de Tempo Integral com Dedicação Exclusiva e para a decisão final relativa à solicitação. Ver tópico

Art. 11 As despesas resultantes da aplicação desta Lei correrão por conta das dotações orçamentárias próprias, ficando o Poder Executivo autorizado a realizar as suplementações que se fizerem necessárias. Ver tópico

Art. 12 Fica o Poder Executivo autorizado a regulamentar esta Lei no todo ou em parte. Ver tópico

Art. 13 Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. Ver

tópico Rio de Janeiro, em 02 de outubro de 2012.

SÉRGIO CABRAL GOVERNADOR

Anexo único Adicional de Dedicação Exclusiva - ADE para docentes da UERJ

Adicional de Dedicação Exclusiva – ADE para docentes da UERJ

Cargo	Nível	Início da Vigência		
		01/01/2013	01/01/2014	01/01/2015
Professor Auxiliar	1	801,75	1.443,15	2.084,55
Professor Assistente	2	1.035,25	1.863,45	2.691,65
Professor Assistente	3	1.097,37	1.975,26	2.853,15
Professor Adjunto	4	1.374,25	2.473,65	3.573,05
Professor Adjunto	5	1.456,71	2.622,07	3.787,43
Professor Adjunto	6	1.544,11	2.779,39	4.014,68
Professor Adjunto	7	1.636,75	2.946,15	4.255,56
Professor Associado		1.800,43	3.240,77	4.681,12
Professor Titular		1.980,47	3.564,85	5.149,23

Ficha Técnica Ficha Técnica Texto da Revogação :

Redação Texto Anterior Redação Texto Anterior Texto da Regulamentação Texto da Regulamentação Leis relacionadas ao Assunto desta Lei Leis relacionadas ao Assunto desta Lei

ANEXO C – DELIBERAÇÃO DO PROCIÊNCIA E CRITÉRIOS

DELIBERAÇÃO Nº 25/2013

Reformula o programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – PROCIÊNCIA.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, no uso da competência que lhe atribui o artigo 11, parágrafo único do Estatuto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ, aprovou e eu promulgo a seguinte Deliberação:

Título I – Da Definição

Art. 1º – O Programa de Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística – PROCIÊNCIA, destina-se a valorizar a produção científica, técnica e artística dos docentes da UERJ optantes pelo regime de dedicação exclusiva, de acordo com a Lei Estadual 6.328 de 2 (dois) de outubro de 2012 mediante a concessão de bolsa especial de incentivo à produção científica, técnica e artística, como definida nos termos desta Deliberação e em consonância com o art. 16 da Lei Estadual 5.343 de 8 (oito) de dezembro de 2008.

Art. 2º - O número de vagas para ingresso no Prociência será definido, anualmente, pelo Reitor, ouvida a Sub-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, observada a existência de dotação orçamentária.

Parágrafo Único – O número de vagas do programa não deverá ser inferior a 30% do total de docentes com título de doutor na Universidade.

Art. 3º – As bolsas do Programa terão duração de 36 meses.

Art. 4º - O docente incluído no Prociência receberá uma bolsa cujo valor será definido por ato do Reitor, ouvida a Sub-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa (SR-2), em função de dotação orçamentária anualmente acordada entre a UERJ e a FAPERJ.

§ 1º - A bolsa de que trata este artigo será recebida exclusivamente durante o período de permanência do docente no Programa Prociência e, em hipótese alguma, será incorporada ao salário.

§ 2º - O valor da bolsa será de R$ 4.000,00 passível de reajuste, conforme disponibilidade

orçamentária.

Título II - Da Inscrição

Art. 5º - Pode se candidatar ao Prociência todo docente com título de doutor do quadro efetivo da UERJ, em regime de 40 (quarenta) horas semanais.

Parágrafo único - A candidatura deverá ser previamente aprovada pelo Corpo Deliberativo do Departamento, que avaliará o cumprimento das normas estabelecidas pela universidade que regem a carga horária de ensino, pesquisa e

extensão, de acordo com o artigo 17 da Lei Estadual n° 5.343/08 e as normas internas da Universidade.

Art. 6º - No ato de inscrição, o candidato deverá apresentar a documentação comprobatória da sua produção docente e seu plano de trabalho (científico/técnico/artístico), de acordo com o estabelecido no edital.

Parágrafo único - Na inscrição, será exigido também o relatório de atividades dos candidatos que estiverem se recandidatando ao Programa, nos termos do edital.

Título III - Da Seleção

Art. 7º – A inclusão no Prociência dar-se-á mediante processo seletivo, sob responsabilidade da SR-2, considerando-se o plano de trabalho e a análise do curriculum vitae do candidato de acordo com o estabelecido no edital. Parágrafo único - O candidato para se inscrever no processo seletivo deve estar cumprindo o disposto no artigo 17 da Lei Estadual n° 5.343/08 e as normas internas da Universidade.

Art. 8º - O processo de avaliação dos candidatos será realizado pelo Comitê de Avaliação, composto dos Comitês Interno e Externo.

§ 1º - O Comitê Interno de Avaliação será constituído por professores da UERJ, com título de Doutor, pesquisadores ativos com produção científica comprovada, que não sejam candidatos no processo seletivo. a) O Comitê Interno de Avaliação será constituído por membros titulares, cuja quantidade será definida a cada seleção, indicados pelo Conselho Consultivo da SR-2 e referendados pela COPAD. b) A composição do Comitê Interno de Avaliação respeitará a proporcionalidade de candidatos pré-inscritos por área de conhecimento, no momento da sua indicação. c) Os membros do Comitê Interno de Avaliação serão nomeados

pelo Reitor com mandato de 1 (um) ano.

§ 2º - O Comitê Externo de Avaliação será constituído por pesquisadores de excelência de instituições de ensino superior. a) Sua composição será definida, a cada processo seletivo, respeitando-se a proporcionalidade entre as áreas. b) O Comitê Externo de Avaliação será nomeado por portaria da SR2, e seu mandato terá duração de 1 (um) ano.

Art. 9º- A análise do curriculum vitae, que deverá considerar a produção do candidato nos últimos 05 (cinco) anos, de acordo com os critérios de pontuação estabelecidos pela SR-2, será realizada pelo Comitê Interno de Avaliação, que atribuirá pontuação entre 0 (zero) e 1000 (mil), com base nas atividades declaradas no currículo Lattes, devidamente comprovadas.

Parágrafo Único - O candidato que obtiver pontuação no currículo inferior a 500 (quinhentos) pontos será eliminado do processo seletivo.

Art. 10 - O Comitê Interno de Avaliação, sob a responsabilidade da SR-2, analisará e atribuirá a pontuação à produção técnico-científica e artística dos candidatos com observância dos seguintes valores máximos para cada categoria de produção:

Produção Científica e Artística (500 pontos); Atividades Técnico-Científicas e de Extensão (150 pontos); Orientações Concluídas (200 pontos); Auxílios e Bolsas (150 pontos).

Parágrafo único - Serão desconsiderados os pontos excedentes dentro de cada uma das categorias, não podendo ser aproveitados para o cômputo total de 1000 (mil) pontos do currículo.

Art. 11- O parecer sobre o plano de trabalho do candidato será emitido pelo Comitê Externo de Avaliação, em formulário padrão, considerando sua adequação à Produção Científica, Técnica e Artística do candidato.

Parágrafo Único - Caso haja indicação de não recomendação, o candidato terá direito a recurso, que será julgado por membros dos Comitês relacionados à área do candidato.

Art. 12 – O Comitê Interno avaliará o relatório do candidato, que tiver sido bolsista no período imediatamente anterior ao do processo seletivo, considerando o proposto no plano de trabalho e todas as demais atividades realizadas como procientista nesse período.

§ 1° - A avaliação será realizada por dois membros do Comitê Interno de Avaliação, em que

cada um emitirá parecer de aprovação ou de não aprovação, em formulário padrão, devidamente fundamentado.

§ 2° - A não aprovação do relatório eliminará o candidato do processo seletivo.

§ 3° - Caberá recurso da não aprovação do relatório.

Art. 13 - A classificação final dos candidatos se fará por ordem decrescente dos pontos atribuídos aos currículos dos candidatos pelo Comitê Interno de Avaliação. Parágrafo Único – No caso de empate, terá primazia o candidato que obtiver a maior pontuação aferida, considerando-se apenas as produções que tenham sido obtidas representando a UERJ, assim como a seguinte ordem dos produtos: publicações de artigos; livros, de autoria ou co-autoria; capítulos de livro, de autoria ou co-autoria; orientação de doutores e de mestres.

Art. 14 – A SR-2 elaborará a lista classificatória e a encaminhará à COPAD para aprovação e posterior homologação pelo Conselho Superior de Ensino e Pesquisa.

Título IV - Da Inclusão e da Exclusão

Art. 15 – O docente admitido no Prociência submeter-se-á ao regime de dedicação exclusiva, de acordo com o estabelecido na Lei 6.328/12, ingressando no Programa somente após a assinatura do respectivo termo de compromisso, definido pela SR-2.

Art. 16 – Acarretará a exclusão do Programa Prociência, o desligamento do docente do Regime de Dedicação Exclusiva, assim como o não cumprimento do disposto no artigo 7º, parágrafo Único, salvo em caso de afastamento autorizado e para assunção de cargos dirigentes ou similares na UERJ.

Art. 17 – Em caso de exclusão do docente do Prociência, a vaga será preenchida segundo a ordem de classificação geral.

Art. 18 – O docente incluído no Programa, após o início da vigência da bolsa, em decorrência da exclusão de um bolsista ou por aumento do número de bolsas, terá o período de vigência da sua bolsa igual ao número de meses que faltam para integralizar os 36 meses, da seleção em que foi aprovado.

Art. 19 – O procientista que ao final de seu período de participação no Programa não se recandidatar, deverá apresentar relatório, conforme o formulário estabelecido pelo Depesq/SR-2, para avaliação por consultores indicados pela SR-2, até 30 (trinta) dias após o

término de sua participação no Programa.

Título V - Do Afastamento

Art. 20 – Os docentes incluídos no Prociência poderão solicitar afastamento para realização de pós-doutorado ou intercâmbio fixado por convênio, ou licença sabática nos termos da Lei 5.343/08, mantendo o vínculo com o Prociência, desde que as atividades a serem desenvolvidas tenham vinculação com o plano de trabalho recomendado quando de sua inclusão no Programa.

§ 1º – A manutenção da bolsa do procientista, durante o seu afastamento para pós-doutorado, licença sabática ou intercâmbio dependerá de parecer do Depesq/SR-2.

§ 2º – Para fins de participação no Prociência, sem prejuízo do recebimento mensal da bolsa a que faz jus, o prazo máximo de concessão do afastamento para pós-doutorado ou intercâmbio será de 1 (um) ano e para licença sabática de 6 (seis) meses.

§ 3º – Quando o docente tiver sua bolsa suspensa e o término do afastamento ocorrer antes dos 36 meses, o docente, ao retornar, fará jus ao recebimento da bolsa, sem qualquer retroatividade, até o final do período de vigência (trigésimo sexto mês).

Art. 21 – No caso de afastamento por licença prêmio, licença médica, maternidade e/ou para acompanhamento de familiar doente, concedidas pela SRH, a bolsa do docente será mantida até o final do período para o qual foi aprovado e incluído no Programa Prociência.

Título VII – Das Disposições Finais e Transitórias

Art. 22 - Esta Deliberação entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.
Art. 23 – Os candidatos aprovados pelo Edital de 2012 serão regidos pela Deliberação 056/2010, durante o período de vigência das bolsas, salvo se optarem pela nova Deliberação.

Art. 24 – Os casos omissos serão resolvidos pelo Depesq/SR-2.

UERJ, 22 de agosto de 2013.

Ricardo Vieiralves de Castro Reitor

CRITÉRIOS PROCIÊNCIA

1. PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ARTÍSTICA (500 PONTOS)	PONTUAÇÃO POR PRODUTO
1.1. Artigo Publicado em Periódicos Qualis A1	60
1.2. Artigo Publicado em Periódicos Qualis A2, B1	50
1.3. Artigo Publicado em Periódicos Qualis B2, B3	20 (máx.140)
1.4. Artigo Publicado em Periódicos Qualis B4, B5*	10
1.5. Livro/Edição crítica indexado A de circulação nacional e internacional com pelo menos 50 páginas.	80
1.6. Livro/Edição crítica indexado B de circulação nacional e internacional com pelo menos 50 páginas.*	30
1.7. Capítulo (máximo de 2 por livro) ou Organização de livros indexados A de circulação nacional ou internacional.	40
1.8. Capítulo, Verbetes (máximo de 2 por livro) ou Organização de livros indexados B de circulação nacional ou internacional*	15
1.9. Tradução de livro e/ou revisão técnica	24
1.10. Tradução de artigo, capítulo de livro científico e/ou revisão técnica (máx. 2/livro)*	6
1.11. Trabalho COMPLETO em Anais (congresso ou similar nacional ou internacional)*	6
1.12. Mapa publicado indexado	15 (máx.120)
1.13. Desenvolvimento de processos ou produtos com patente concedida	70
1.14. Desenvolvimento de processos ou produtos com patente solicitada (registro de computador, marca ou design com PI-pedido de inovação ou MU-modelo de utilidade solicitada ao INPI)	60 (máx.240)
1.15. Aplicativo/"Software" ou processo tecnológico inovador com mérito acadêmico reconhecido*	15
1.16. Curadoria de exposições e/ou Coleções Científicas de abrangência internacional	30
1.17. Curadoria de exposições e/ou Coleções Científicas de abrangência nacional	18
1.18. Curadoria de exposições e/ou Coleções Científicas de abrangência regional	9
1.19. Exposição individual como artista de abrangência internacional	60
1.20. Exposição individual como artista de abrangência nacional	30
1.21. Exposição individual como artista de abrangência regional	18
1.22. Exposição coletiva como artista de abrangência internacional	30
1.23. Exposição coletiva como artista de abrangência nacional	18
1.24. Exposição coletiva como artista de abrangência regional	9
1.25. Projeto de restauração aprovado*	12
1.26. Composição musical, arranjo orquestral, direção teatral, cinematográfica ou coreográfica. Roteiro	30

***A soma dos subitens 1.4;1.6;1.8;1.10;1.11;1.15;1.25 agrupados não poderá ser superior a 120 pontos.**

Subitens 1.5 e 1.6 – Livros são pontuados como definidos pela ABNT, com reconhecida qualidade acadêmica, científica, técnica ou artística e com ISBN.

Subitem 1.26 - Não é considerada a repetição de apresentação musical ou de qualquer outra criação ou produção artística.

2. ATIVIDADES TÉCNICO-CIENTÍFICAS E DE EXTENSÃO (150 PONTOS)	PONTUAÇÃO POR PRODUTO
2.1.Editoria e editoria associada de periódicos Qualis A1, A2, B1	15
2.2.Editoria e editoria associada de periódicos Qualis B2, B3	9
2.3.Editoria e editoria associada de periódicos Qualis B4, B5	3
2.4.Editoria convidada de periódicos Qualis A1, A2, B1, B2, B3	6
2.5.Participação em corpo editorial de periódicos Qualis A1, A2, B1 (por periódico)	6
2.6.Participação em corpo editorial de periódicos Qualis B2, B3 (por periódico)	3
2.7.Participação em corpo editorial de periódicos Qualis B4, B5 (por periódico)	1
2.8.Atividade externa no sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação por ano (Nacional e Internacional)	15
2.9.Atividade interna no sistema de Ciência, Tecnologia, Ensino e Inovação por ano (coordenações de graduação, pós-graduação *stricto sensu*, pós-graduação *lato sensu*, extensão e cooperação internacional)	6
2.10.Parecerista *ad-hoc* em periódicos Qualis A1, A2, B1 (por periódico)	12
2.11.Parecerista *ad-hoc* em periódicos Qualis B2, B3 (por periódico)	6
2.12.Parecerista *ad-hoc* em periódicos Qualis B4, B5 (por periódico)	1 (máx.5)
2.13.Membro de Comitê (EXTENSÃO, PIBIC, CECAD, PROCIÊNCIA, PROATEC e COOPERAÇÃO INTERNACIONAL)	6
2.14.Parecerista *ad hoc* de agências de fomento à pesquisa (por agência) e de instituições de ensino superior (por programa/instituição)	6
2.15.Participação em Conselhos do Sistema Municipal, Estadual e Federal de Ensino, Pesquisa e Cultura (por mandato)	3
2.16.Participação em bancas de admissão à carreira docente ou cargos públicos na área de conhecimento	3
2.17.Participação em bancas de doutorado ou livre docência*	3
2.18.Participação em bancas de mestrado e de qualificação de doutorado*	2
2.19.Participação em bancas de monografias de especialização (*lato sensu*), graduação e de qualificação de mestrado*	1
2.20.Prêmios atribuídos publicamente por instituição acadêmica	8
2.21.Interpretação e produção técnica em filme, teatro, vídeo e música	6
2.22.Conferencista convidado em Congressos Internacionais ou Nacionais	10
2.23.Conferencista convidado em Congressos Regionais	5
2.24.Organização de eventos técnico-científicos Internacionais ou Nacionais	10
2.25.Organização de eventos técnico-científicos Regionais	5
***a soma dos subitens 2.17; 2.18; 2.19 agrupados não poderá ultrapassar 36 pontos**	

3. ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS (200 PONTOS)	PONTUAÇÃO POR PRODUTO
3.1.Tese de doutorado	36
3.2.Dissertação de mestrado	24
3.3.Co-orientação de tese de doutorado	18
3.4.Co-orientação de dissertação de mestrado	9
3.5.Monografia de conclusão de curso de especialização	6
3.6.Monografia de conclusão de curso de graduação	6
3.7.Bolsistas de Iniciação Científica, Monitoria, Extensão, Iniciação à Docência e Estágio Interno Complementar, graduação (por ano de bolsa)	6
3.8.Tutoria de Pós-doutorado cadastrado no DEPG ou apoiado por agência, empresa estatal, etc.	6
Orientações de alunos externos à UERJ só são consideradas as realizadas em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES, com nota mínima igual a 3. Orientações realizadas por docentes, no período anterior a sua contratação pela UERJ, só são consideradas as realizadas em programas de pós-graduação reconhecidos pela CAPES, com nota mínima igual a 3.	
4. AUXÍLIOS E BOLSAS (150 PONTOS)	**PONTUAÇÃO POR PRODUTO**
4.1.Coordenador de projeto de pesquisa ou de extensão de caráter institucional (Finep, infraestrutura, Pensa Rio, INCT, Capes Pró-estratégia, e similares)	36
4.2.Participante de projeto de pesquisa ou de extensão de caráter institucional	18 (máx.72)
4.3.Coordenador de projeto de pesquisa ou de extensão de caráter individual (APQ1, Edital Universal, etc.)	9 (máx.45)

4.4.Participante de projeto de pesquisa ou de extensão de caráter individual	4 (máx.16)
4.5.Responsável por projeto de cooperação internacional, formalizado pelo DCI (SR-2) ou por agência de fomento, com produto comprovado (Ciência sem Fronteiras nas modalidades BJT e PVE, Pesquisador Visitante Sênior Internacional, Cotutela, Cátedras Francesas, etc.)	27 (máx.81)
4.6.Responsável por projeto de internacionalização, formalizado pela SR-2, envolvendo, a cada projeto, a vinda de Professor Visitante Estrangeiro (níveis I ou II), com produto comprovado	5 (máx.15)
4.7.Bolsa de produtividade em pesquisa nível 1 CNPq, bolsa CNE (por ano)	9
4.8.Bolsa de produtividade em pesquisa nível 2 CNPq, bolsa JCNE (por ano)	5
4.9.Bolsa Prociência (por período)	7

ANEXO D – Critérios para Concessão de Carga Horária de Pesquisa

Banco de Produção Científica BPC

BANCO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA, TÉCNICA E ARTÍSTICA - BPC - 2018

Critérios para concessão de carga horária de pesquisa
Resultado da avaliação válido para 2018/2 e 2019/1

PRODUÇÕES

Grupo A	• Artes Cênicas • Artes Visuais • Artigo completo publicado em periódico • Autoria de Dissertação de Mestrado • Autoria de Tese de Doutorado • Autoria de Tese de Titular • Capítulo de livro publicado • Desenvolvimento de Processo ou Técnica com registro/patente • Desenvolvimento de Produto com patente • Livro publicado • Música (Composição) • Orientação e co-orientação concluída de tese de doutorado • Partitura Musical
Grupo B	• Cartas, mapas ou similares • Entrevistas, mesas redondas, programas e comentários na mídia • Música (Arranjo) • Organização de Eventos: Congressos Acadêmicos e Científicos, Exposição e Curadoria • Organização de Obra Publicada • Orientação e co-orientação concluída de dissertação de mestrado • Programa de Computador Registrado • Trabalho completo publicado em anais de eventos • Tradução - Livro e Artigo
Grupo C	• Desenvolvimento de Material Didático ou Instrucional • Desenvolvimento de Processo ou Técnica sem registro/patente • Desenvolvimento de Produto sem patente • Editoração • Manutenção de Obra Artística • Maquete • Música (Demais tipos) • Organização de Eventos (Demais tipos) • Orientação concluída de I.C. • Orientação concluída de monografia de aperfeiçoamento/especialização • Orientação concluída de trabalho de conclusão de curso de graduação • Participação em banca de comissão julgadora - Prof. Titular / Livre-docência / Avaliação de Cursos / Concurso Público / Outra (Comissão Nacional) • Participação em Bancas Examinadoras (Mestrado e Doutorado) • Prefácio / Posfácio / Apresentação / Introdução de Livro • Programa de Computador sem registro • Resumo e Resumo Expandido publicado em anais de evento • Texto em jornal de notícias ou revista (magazine) • Trabalho Técnico: Parecer de Periódicos ou de Agências de Fomento

A carga horária máxima solicitada para pesquisa (CHPesq) é analisada com base na produção declarada em 2015, 2016 e 2017 de modo que:

BPC - 2018	***CHPesq Máxima***
Docentes com no mínimo 5 (cinco) produções do Grupo A	20 h/s
Docentes com no mínimo 4 (quatro) produções do Grupo A e no mínimo 2 (duas) produções do Grupo B	
Docentes com no mínimo 3 (três) produções do Grupo A e no mínimo 4 (quatro) produções do Grupo B	
Docentes com no mínimo 4 (quatro) produções do Grupo A	15 h/s
Docentes com no mínimo 3 (três) produções do Grupo A e no mínimo 1 (uma) produção do Grupo B	
Docentes com no mínimo 2 (duas) produções do Grupo A e no mínimo 3 (três) produções do Grupo B	
Docentes com no mínimo 3 (três) produções do Grupo A	10 h/s
Docentes com no mínimo 2 (duas) produções do Grupo A e: - no mínimo 1 (uma) produção do Grupo B; ou - no mínimo 2 (duas) produção do Grupo C	
Docentes com no mínimo 1 (uma) produção do Grupo A e: - no mínimo 3 (três) produções do Grupo B; ou - no mínimo 2 (duas) produções do Grupo B e no mínimo 2 (duas) produções do Grupo C; ou - no mínimo 1 (uma) produção do Grupo B e no mínimo 4 (quatro) produções do Grupo C; ou - no mínimo 6 (seis) produções do Grupo C	
Docentes com no mínimo 5 (cinco) produções do Grupo B	
Docentes com no mínimo 4 (quatro) produções do Grupo B e no mínimo 2 (duas) produções do Grupo C	
Docentes com no mínimo 3 (três) produções do Grupo B e no mínimo 4 (quatro) produções do Grupo C	

- As solicitações para a concessão de carga horária máxima de pesquisa permitida acima de 20h, até o limite de 28h, devem ser autorizadas pelo Conselho Deliberativo do Departamento e encaminhadas, por memorando, pelas Unidades Acadêmicas para o Depesq, relacionando o nome e matrícula do docente e a carga horária de pesquisa a ser concedida.
- Para análise e concessão da concessão de carga horária de pesquisa acima de 20h até 28h, é necessário que:
  - o docente tenha no mínimo 10 (dez) produções do Grupo A no período de análise;
  - o docente esteja em Programa de Pós-graduação Strictu Sensu, com orientação de Mestrado ou Doutorado em andamento ou concluída em até dois anos;
  - o docente seja Coordenador de redes/projetos interinstitucionais financiados por agência de fomento ou coordenador/vice-coordenador/representante de área de CNPq/Capes/Faperj.

Disponibilizado em 30/07/2018. Atualizado em 14/11/2018.

ANEXO E – PLANO INDIVIDUAL DOCENTE (PLANIND)

PLANIND **2003/1**

COPAD

Plano Individual Docente

PLANIND de alteração ou inclusão de docente

Matrícula: | | | | | | | | DV

1 - Identificação do docente (preencher somente o(s) campo(s) a ser(em) alterado(s))

1.1 - Nome completo (evitar, se possível, abreviaturas)	**1.2 - CHC**
1.3 - Lotação (Centro/Unidade/Departamento)	**Código do Departamento**
2 - Área de conhecimento da titulação máxima	**Cod. área de conhecimento**

3 - Código da situação funcional (preenchimento obrigatório)

4 - CHS, por atividade, dentro e fora do Departamento

Atividade		Código	A. Dentro	B. Fora	C=A+B
Ensino	Graduação	TDG			
	Pós-Grad. (mest/dout)	PGS			
	Pós-Grad. (especialização)	PGL			
	Preparação de aula	PAT			
Pesquisa		PSQ			
Extensão		EXT			
Apoio	Acadêmico	ACD			
	Administrativo	ADM			
Afastamento		AFT			
Soma das colunas A, B e C					

5 - Localização de CHS fora do departamento (preenchimento obrigatório, se houver CHS fora)

Atividade	CHS	Especificação da Função (somente para atividades administrativas)	Código do Órgão

Data: ___/ ___/ ___ Data: ___/ ___/ ___

Assinatura do Professor Assinatura do chefe do departamento

ANEXO F – ARTIGO PUBLICADO

ARQUIVOS em MOVIMENTO
ISSN 1809-9556
EEFD/UFRJ
FAPERJ
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

VOLUME 13 NÚMERO 2
Julho/Dezembro 2017

ADOECIMENTO DO CORPO DOCENTE NA SOCIEDADE DE VIGILÂNCIA E DE CONTROLE

Fernanda Andressa dos Santos Chagas [1], Rafael da Silva Mattos [2], Juliana Brandão Pinto de Castro[1], Madel Therezinha Luz[3], Wecisley Ribeiro do Espírito Santo [1]

[1] Programa de Pós-Graduação em Ciências do Esporte e do Exercício da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
[2] Instituto de Educação Física e Desportos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
[3] Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Correspondência para *profmattos2010@gmail.com*
Submetido em 29 de Outubro de 2017.
Primeira decisão editorial em 26 de Novembro de 2017
Aceito em 22 de Dezembro de 2017

RESUMO

A Sociedade disciplinar pode ser situada entre os séculos XVIII e início do XX. Nela, destaca-se o enclausuramento, operação fundamental e, como função maior, o adestramento. Chamamos de disciplinas os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizando uma sujeição constante de suas forças, impondo-lhes uma relação de docilidade-utilidade. A sociedade de controle ascendeu na metade do século XX e foi discutida por Deleuze como um aperfeiçoamento das tecnologias de poder sobre a vida, ultrapassando os muros institucionais. É marcada pela suposta ausência de limites geográficos definidos. Nessa, há uma predominância do poder cada vez menos localizável e o predomínio de indivíduos supostamente livres, mas normatizados por práticas, discursos e políticas de saúde. Este ensaio teve como objetivo identificar algumas características da disciplina e do controle da sociedade que podem ser determinantes sociais na saúde de docentes que trabalham em instituições de ensino superior. O adoecimento e o sofrimento desses trabalhadores têm aumentado, principalmente em paralelo ao crescimento exorbitante de práticas individualistas e produtivistas no desempenho das tarefas docentes e do produtivismo.

Palavras-chave: Sociedade Disciplinar. Sociedade de Controle. Saúde. Saúde do Trabalhador. Professor Universitário.