



PÓS-GRADUAÇÃO E TRABALHO DOCENTE DO ASSISTENTE SOCIAL: DESAFIOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS

Post-graduation and social worker's teaching work: challenges in the federal universities

Janaina Lopes do Nascimento Duarte*



RESUMO

Atualmente, a educação superior vem se constituindo como parte integrante do projeto de mundialização do capital, o que vêm alterando o sentido da produção do conhecimento, a universidade pública e o trabalho docente, mais intensificado e pautado por uma lógica empresarial. O objetivo deste texto é problematizar o trabalho docente do assistente social na pós-graduação, considerando seus dilemas e desafios atuais. Assim e como resultado de pesquisa qualitativa de doutorado, realizada com 52 docentes assistentes sociais inseridos em IES federais, discutiremos: a pós-graduação *strito sensu* na área do Serviço Social, origens e questões atuais; as atividades docentes como expressões da intensificação do trabalho; a produção intelectual e o produtivismo acadêmico em questão; e, por fim, considerações finais sobre a resistência coletiva como importante estratégia de luta.

PALAVRAS-CHAVE

Educação superior. Pós-Graduação. Serviço Social. Trabalho docente.

ABSTRAT

Actually, the upper education is becoming an integral part of the project of capital's mundialization, and it is changing the sense of knowledge production, the public university and the teaching work, more intensified and based in a business logic. The objective of this text is to show the problems of the social work's teaching work in the post-graduation, considering its dilemmas and actual challengers. In this way and as a result of a qualitative doctorate research, made with 52 teachers social workers, inserted in federal IES, we are going to discuss: the post-graduation *stritosensu* in the Social Work area, origins and actual questions; the teaching activities as expressions of the work intensification; the intellectual production and the academic productivism;

* Assistente Social. Doutora em Serviço Social (ESS/UFRJ). Docente Adjunta do Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (SER/UnB, Brasília (DF), Brasil). Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília (DF), CEP.: 70910-900. E-mail: <jana.lopesduarte@gmail.com>. ORC ID: <<https://orcid.org/0000-0003-4847-4048>>.

and finally, final considerations about collective resistance as an important contest strategy.

KEYWORDS

Upper eEducation. Post-Graduation. Social work. Teaching work.

Submetido em: 5/4/2018.

Revisto em: 29/5/2018.

Aceito em: 6/6/2018.

INTRODUÇÃO

Na atualidade, a política de educação superior vem se constituindo como parte integrante do projeto de mundialização do capital¹, especialmente após 1970, uma vez que a educação superior vem se conformando como política estratégica do capital, tanto do ponto de vista da acumulação/nicho de mercado, como da formação de consensos em torno das contrarreformas necessárias para a reestruturação capitalista.

A dinâmica de reorganização do Estado Social², reestruturação no campo da produção e transformações na órbita do trabalho vêm alterando substantivamente a lógica e o sentido da produção e da socialização do conhecimento, bem como vem exigindo um novo perfil de estudante (futuro trabalhador), o que também vem alterando o perfil e as exigências para o trabalhador/a docente (DUARTE, 2017). Este movimento “[...] vem criando uma nova relação entre ciência e trabalho, pela via do emprego diretamente produtivo da ciência e da tecnologia em grau mais aprofundado” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 21).

Sob o fetiche da educação como prestação de serviço e não como direito, com a introdução do termo “público não estatal”, são instituídas contrarreformas³ na direção de um movimento expansivo de continuidades e novidades⁴, apresentando como eixo condutor de continuidade a privatização/ mercantilização e como novidade a ênfase nas parcerias público/privado, o crescimento exponencial do ensino à distância e tecnológico, especialmente aprofundado com os governos Cardoso, e refinado com os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff.

O que significa dizer que para atender ao padrão atual de acumulação é necessário um determinado modelo de universidade: flexível e com foco na produtividade (em

¹ A mundialização se constitui como termo de maior nitidez conceitual e ideológica para explicar o fenômeno da internacionalização e supervalorização do capital em sua fase contemporânea, especialmente a partir do domínio do capital financeiro.

² Boschetti (2016a) utiliza o termo Estado Social para “[...] qualificar uma dimensão da ação do Estado no capitalismo [...]” (BOSCHETTI, 2016a, p. 30), devendo ser, em cada país, analisada a “[...] natureza capitalista desse Estado que se forjou no processo histórico-social como elemento imprescindível na reprodução do capital” (BOSCHETTI, 2016a, p. 30).

³ Lima (2007) destaca que as profundas alterações que estão em curso na política educacional brasileira se definem mais adequadamente como contrarreformas, pois ao contrário de reformas que alteram substantivamente as condições de vida dos trabalhadores/as (ainda que nos limites do capitalismo), aquelas destroem direitos e submetem a educação ao patamar de serviço comercializável (e lucrativo), como novo nicho de exploração do capital em crise.

⁴ Importante lembrar que o processo de expansão da educação superior brasileira é iniciado no período da ditadura civil militar, por meio da Reforma Universitária de 1968.

termos empresariais), nos moldes da reestruturação produtiva. Chauí (1999) vai considerar um processo de transformação da universidade em *universidade operacional* (CHAUÍ, 1999), ou seja, uma universidade apta a receber subsídio público e privado para a execução do seu objetivo fundamental: “[...] formar intelectuais de novo tipo, sintonizados com a cultura empresarial contemporânea [...]” (NEVES; FERNANDES, 2002, p. 29), introduzindo termos como qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização da universidade.

É neste contexto que as Instituições de Ensino Superior (IES), em especial as universidades públicas federais, bem como o trabalho docente (o trabalho em sua totalidade) vêm modificando profundamente sua natureza e cotidiano. Na verdade, os sujeitos docentes (e também os docentes assistentes sociais) vêm experimentando, como trabalhadores/as, um leque ampliado de alterações no cotidiano da vida acadêmica, tanto na graduação como na pós-graduação, a partir de um processo combinado de precarização e intensificação⁵ do trabalho docente nas IES federais, alterando qualitativamente o trabalho do/a professor/a-pesquisador/a.

Assim, a partir do referencial teórico-metodológico situado na perspectiva crítico-dialética, realizamos pesquisa qualitativa de doutorado⁶ com 52 docentes⁷, inseridos tanto na graduação como na pós-graduação na área do Serviço Social, em IES federais. É como parte deste estudo que apresentamos o **objetivo** deste texto: problematizar o trabalho docente do assistente social na pós-graduação em Serviço Social ou área afim, considerando seus dilemas e desafios atuais.

Para tanto, dividimos didaticamente este texto em três partes: 1) reflexões sobre a pós-graduação *strito sensu* na área do Serviço Social, suas origens, particularidades e questões atuais; 2) atividades na pós-graduação, elencadas pelos docentes e as expressões da intensificação do trabalho; e 3) produção intelectual e produtividade acadêmica como desafios atuais. Por fim, faremos algumas considerações finais na direção da resistência coletiva como importante estratégia de luta.

⁵ Diante das limitações deste texto, não será possível problematizar tais categorias que se encontram fundamentadas a partir do debate sobre o trabalho como categoria fundante, bem como suas metamorfoses nas relações e condições de trabalho, vinculadas à luta de classes contemporânea. No entanto, registramos que, segundo Dal Rosso (2008), o termo intensificação do trabalho se refere aos processos de quaisquer naturezas que “[...] resultam em um *maior dispêndio* das capacidades físicas, cognitivas e emotivas, do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os seus resultados. [...] gerando (o que ele chama de) *mais trabalho*” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

⁶ Nosso projeto de pesquisa de tese foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, conforme exigências do Conselho Nacional de Saúde (resolução CNS 466/2012), sendo emitido, pelo referido CEP, parecer consubstanciado favorável em 08 de abril de 2015.

⁷ Foram aplicados, no 2º semestre de 2015, 52 questionários *on line* (78 questões) com docentes assistentes sociais, inseridas/os em 09 universidades federais localizadas nas regionais nordeste e leste da ABEPSS, a fim de elucidar o cotidiano docente e o novo *ethos* acadêmico para o Serviço Social nas IES Federais.

PÓS-GRADUAÇÃO NA ÁREA DO SERVIÇO SOCIAL: MARCOS HISTÓRICOS E QUESTÕES ATUAIS

O marco essencial das origens da pós-graduação no Brasil é o Parecer da Câmara de Ensino Superior, nº 977/1965⁸, de autoria de Nelson Sucupira, o conhecido Parecer Sucupira que foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação, durante o regime militar. Nesta conjuntura, conforme Guerra (2011), “[...] fazia-se necessário assegurar determinado tipo de pesquisa e de produção tecnológica e científica para dar suporte ao projeto de transformação capitalista instaurado pela ditadura” (GUERRA, 2011, p. 128).

Os acordos entre o MEC e a agência americana *United States Agency for International Development* (Usaid), determinavam o desenho da pós-graduação no Brasil, privilegiando: “[...] a formação de professores para a expansão do ensino e o estímulo à pesquisa voltada para atender estritamente os interesses do mercado e o treinamento de técnicos [...]” (GUERRA, 2011, p. 130) de setores do governo burguês militar, fundando um sistema de pós *strito sensu* financiado por órgãos como o CNPq e a CAPES⁹.

Contudo, é na década de 1970 que esse modelo se expande e, nele, origina-se a pós-graduação em Serviço Social, “[...] com claro perfil tecnológico e parametrizada pelo modelo norte-americano, sendo os primeiros cursos implantados nas Universidades Católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro¹⁰” (GUERRA, 2011, p. 131), ambos em 1972¹¹.

Para além do seu papel de formar a massa crítica da profissão, sem dúvida que os recém-criados cursos de pós-graduação na década de 70 do século passado exercem papel fundamental no que se refere a proporcionar a articulação política de um importante segmento da categoria (composto por uma vanguarda, muitos destes sujeitos também dirigentes das entidades à época) que, para qualificar sua atuação política, passa a exigir uma apropriação das matrizes clássicas do conhecimento e o estabelecimento do diálogo com outras áreas de produção do conhecimento (GUERRA, 2011, p. 132).

Os anos 1980 carregam as exigências críticas do período de redemocratização brasileira, no qual são requisitadas da profissão análises e intervenções cada vez mais críticas e fundamentadas. Este processo cria as condições para o acúmulo e o amadurecimento intelectual na área do Serviço Social, caracterizando um novo perfil

⁸ De acordo com Guerra (2011), embora as origens da pós-graduação brasileira sejam identificadas por estudiosos no tema a partir de 1930, é só nos anos 1960 que a mesma se institucionaliza no país, com a implantação formal dos seus cursos.

⁹ Na época, este órgão se chamava *Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal para o Ensino Superior*. Atualmente é denominado por *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior*.

¹⁰ Também merece destaque a implantação das Pós-Graduações em Serviço Social: na UFRJ, em 1976; PUC-RS, em 1977; UFPB, em 1978; e UFPE, em 1979 (GUERRA, 2011).

¹¹ Relevante considerar que a pós-graduação em Serviço Social nasce no seio do processo de reconceituação latino-americana, a partir do questionamento da profissão, do seu conservadorismo e da influência estrangeira, buscando sua aproximação com as ciências sociais e conduzindo à preocupação com a formação e a pesquisa.

profissional, consolidando a pós-graduação em Serviço Social, com adensamento qualitativo e quantitativo dos cursos e produções na aérea e a afirmação da atividade de pesquisa¹² e o reconhecimento das entidades oficiais de fomento¹³. Conforme Guerra (2011), maturidade intelectual e profissional consolidada por uma vertente crítica, cuja difusão do pensamento e da tradição marxista imprimem um novo sentido à profissão e à sua produção de conhecimento, sobretudo, através dos programas de Pós que também se renovam, afastando-se do modelo norte-americano.

Os anos 1990 carregam o peso do projeto neoliberal e da lógica de reestruturação capitalista que invadem a política de educação superior brasileira, atingindo também a pós-graduação na área do Serviço Social. No entanto, é nos anos 2000 que se consolida o processo de desmonte da educação superior pública em favor da ampliação da rede privada como espaço de acumulação do capital, com destaque para as determinações dos organismos internacionais, imprimindo flexibilidade aos processos de formação, em especial no nível de pós-graduação. Tal contexto vem pondo em risco o padrão de qualidade acadêmica, pois termina por conduzir a Pós para responder diretamente às necessidades do capital e às especificidades dos serviços prestados pelo mercado. Guerra (2011) analisa que:

Os Planos Nacionais de Pós-Graduação dos últimos 20 anos demonstram o aprofundamento de uma histórica política de fomento voltada a *atender aos interesses da indústria brasileira*, operando na direção de formar recursos humanos para o mercado, através de parcerias com empresas¹⁴ (GUERRA, 2011, p. 138, grifos nossos).

Como esta lógica converte o docente em mero prestador de serviço e/ou captador de recursos no mercado, há pouco espaço para o professor que atua na área das ciências humanas e/ou sociais (aplicadas), já que seu tom crítico pouco interessa ao modelo atual de educação superior. Neste espaço se inserem os docentes assistentes sociais, contando com os poucos recursos exclusivos das agências públicas de financiamento.

Amaral (2012) analisa que o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 “[...] propõe favorecer a integração do ensino de pós-graduação com o setor empresarial e a sociedade” (AMARAL, 2012, p. 233). No que se refere ao sujeito docente, é estimulada a “[...] formação de um *ethos* empreendedor [...]” (AMARAL, 2012, p. 233)

¹² Guerra (2011) ressalta que a pesquisa ganha novo impulso com a implementação, em 1987, do Centro de Documentação e Pesquisa em Política Social e Serviço Social (Cedepss), órgão acadêmico da antiga ABESS até 1998, constituindo-se “[...] numa estratégia das mais acertadas na ruptura com a endogenia da nossa produção científica e da criação de vínculos com pesquisadores de áreas afins na construção da pesquisa interdisciplinar” (GUERRA, 2011, p. 133-134). Como importantes registros da produção da época estão: Caderno ABESS (entre 1986 e 1998, substituído pela Revista *Temporalis*) e Cadernos de Pesquisa do Cedepss.

¹³ Conforme Amaral (2012, p. 237, nota 5), “[...] desde 1984, o Serviço Social é reconhecido como área de pesquisa junto ao CNPq, fato que não somente a legitimou institucionalmente, no âmbito das agências de fomento e avaliação, mas também contribuiu para tornar possível o estudo das problemáticas da realidade e sua relação com a produção do conhecimento”.

¹⁴ O objetivo central é a maior interação entre a universidade e as empresas (estabelecendo as Parcerias Público-Privadas (PPP)), assim como a participação de pesquisadores no desenvolvimento de novas tecnologias voltadas para o mundo empresarial.

entre os professores, o que passa a contar com suporte jurídico-legal para se configurar como parte da nova cultura acadêmica.

Ainda analisando o PNPG, em relação aos cursos de pós-graduação, além dos campos disciplinares e do recorte dos objetos, também os temas e os problemas de pesquisa são recortados, abrindo caminho para os cursos inter e multidisciplinares, com ênfase na dinâmica entre a universidade, o setor empresarial e a sociedade em torno de temas de interesse do mercado e dos governos petistas.

[...] tal estratégia inscreve-se no ideário de fragmentar a realidade social, de estudar aquilo que é pontual, factual, temático, sem direcionalidade, perdendo de vista as determinações teórico-metodológicas e históricas dos processos sociais. Significa dizer que não se assegura, ou, pelo menos, reduz-se a possibilidade de garantir o elemento essencial daquilo que qualifica o Serviço Social como profissão vinculada aos interesses das classes trabalhadoras, conferindo-lhes uma direção social estratégica [...] (AMARAL, 2012, p. 233).

A internacionalização parece se constituir como uma das preocupações do PNPG atual, uma vez que indica duas estratégias principais: 1) atrair em diferentes programas mais estudantes e docentes estrangeiros; e 2) enviar mais estudantes e pós-doutores para fazer formação no exterior, em vista da dinamização do sistema e da captação de novos conhecimentos (AMARAL, 2012). Entretanto, Amaral (2012, p. 234) adverte que:

A internacionalização não depende de um ato de vontade dos programas, mas de situações objetivas que permitam a estes, de forma coletiva, ter acesso às condições que vão desde o aporte de recursos, apoio institucional para realizar articulações internacionais, definição de política interna das universidades/programas em relação às áreas e parceiros prioritários, até a indução de editais para consolidar as iniciativas de internacionalização (AMARAL, 2012, p. 234, grifos nossos).

Há que se pensar na agenda da internacionalização para o Serviço Social considerando: as diferenças e as particularidades da profissão, incluindo aqui as diferentes concepções em nível mundial, sua trajetória e protagonismo histórico e teórico-metodológico na América Latina e no Caribe; as distinções com outras áreas; e suas experiências. Entretanto, “[...] é possível construir parâmetros de internacionalização que interessam à área, em contraposição à perspectiva primeiro-mundista que predomina nas agências (de fomento à pesquisa)” (AMARAL, 2012, p. 234).

Todo este processo contribui para a naturalização de critérios quantitativos, homogêneos para todas as áreas, estimuladores de competitividade, a partir de “[...] um conjunto de novas exigências que os submetem a processos de prolongamento e intensificação do seu trabalho intelectual, causando doenças e processos de sofrimento” (GUERRA, 2011, p. 141). Isto acarreta consequências diretas para o trabalho docente contemporâneo, em particular no Serviço Social, direcionadas para a natureza das atividades desenvolvidas na pós-graduação (e na graduação também, já que estes docentes muitas vezes atuam nos dois níveis), contribuindo para a “[...] perda da sua função crítico-formativa de formular um pensamento contestatório e autônomo” (GUERRA, 2011, p. 142). Tal situação pode inclusive comprometer a

capacidade do docente assistente social de fazer a crítica em relação à própria vivência da intensificação do trabalho na docência, bem como sua capacidade de articulação, mobilização e resistência.

De fato, este modelo de educação superior e, especialmente, de pós-graduação carrega muitos desafios e dilemas para o trabalho docente em geral e também para os/as assistentes sociais. Diante disto, buscaremos identificar alguns deles a partir das atividades voltadas para a pós-graduação elencadas pelos/as docentes envolvidos/as na nossa pesquisa de campo no doutorado.

ATIVIDADES NA PÓS-GRADUAÇÃO ELENCADAS PELOS DOCENTES¹⁵

Na pós-graduação uma atividade importante são as disciplinas ministradas no mestrado e doutorado, além da orientação de pós-graduandos, da atividade de parecerista e da produção intelectual, atividades estas muitas vezes acumuladas com a gestão institucional, além das atividades direcionadas para a graduação.

As principais **disciplinas ministradas** pelos/as docentes participantes da pesquisa tinham relação direta com suas áreas de conhecimento e com os debates específicos de cada programa de pós-graduação (PPG *strito sensu* em sua maioria, com exceção apenas da residência multiprofissional em saúde). Destacaram-se as disciplinas focalizadas nos temas: Serviço Social e Relações Sociais; Serviço Social e Questão Social; Serviço Social e Movimentos Sociais; Estado, Sociedade e Direitos; Direitos Humanos; Política Social; Seminário de Dissertação; Seminário de Tese; Trabalho; Desenvolvimento Social; Saúde e Equipe Multiprofissional (esta última localizada na residência).

Alguns/algumas docentes não estavam ministrando disciplinas na pós-graduação no momento da pesquisa. Este dado caracteriza certa contradição com o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que estimula, de forma permanente, o docente a ministrar aula tanto na graduação como na Pós.

De acordo com a Portaria nº 174/2014 (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014), os docentes do corpo permanente da pós-graduação devem atender a todos os seguintes pré-requisitos: I - desenvolver atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação; II - participar de projetos de pesquisa do PPG; III - orientar alunos de mestrado ou doutorado do PPG, sendo devidamente credenciado como orientador pelo mesmo PPG e pela instância para esse fim considerada competente pela instituição; IV - ter vínculo funcional-administrativo com a instituição, sendo acompanhado, pela COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), a justificativa para seu credenciamento ou descredenciamento do programa para efeito de avaliação dos PPGs, bem como o

¹⁵Nos critérios para definição dos sujeitos da pesquisa optamos pelos docentes do corpo permanente da pós-graduação. Contudo, segundo Portaria n. 174/2014 da CAPES, são três as categorias de docentes dos Programas de Pós-Graduação (PPGs): docentes permanentes (núcleo principal dos PPGs); docentes visitantes; e docentes colaboradores (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

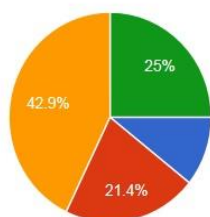
acompanhamento da pontuação da sua produção intelectual¹⁶, conforme os PPGs (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014).

Desse modo, identifica-se que os critérios para inclusão no quadro permanente são diversos e avaliados permanentemente pelos PPGs sob o risco de comprometimento da avaliação dos mesmos pela CAPES, exigindo uma considerável intensificação do trabalho docente. Ao mesmo tempo, é um ambiente acadêmico que estimula a disputa de atividades, orientações e produções entre o corpo docente nas unidades acadêmicas, inclusive entre aqueles que ainda não fazem parte da pós-graduação, mas que almejam galgar tal nível de formação como parte da sua carreira profissional.

Quanto ao **tempo destinado para preparação de aulas** na Pós-Graduação, do total de 52 docentes, 12 professores/as afirmaram utilizar entre 4 a 6 horas por semana e 7 docentes declararam fazer uso de mais de 6 horas semanais. A preparação para o ensino na pós-graduação necessita de um tempo maior que o ensino na graduação, com leituras e estudos avançados, conforme foi revelado na pesquisa. Já para o preparo de aulas na graduação, 25 professores informaram destinar entre 2 e 4 horas semanais de trabalho, seguido de 12 docentes que afirmaram utilizar entre 4 e 6 horas por semana, como verificamos nos gráficos 1 e 2 a seguir.

Gráfico 1 – Tempo de preparação das aulas na Pós-Graduação

32. Se ministra disciplinas na pós-graduação, quanto tempo destina para preparação das aulas?

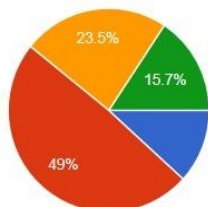


1 a 2 horas por semana	3	10.7%
Entre 2 e 4 horas por semana	6	21.4%
Entre 4 e 6 horas por semana	12	42.9%
Mais que 6 horas por semana	7	25%

Fonte: Elaborado pela autora durante a pesquisa.

Gráfico 2 – Tempo de preparação das aulas na Graduação

30. Quanto tempo destina para preparação de aula na graduação?



1 a 2 horas por semana	6	11.8%
Entre 2 e 4 horas por semana	25	49%
Entre 4 e 6 horas por semana	12	23.5%
Mais que 6 horas por semana	8	15.7%

Fonte: Elaborado pela autora durante a pesquisa.

¹⁶ Tal pontuação “[...] será definida em cada área de avaliação, atendidas as diretrizes que possam ser estabelecidas na grande área de conhecimento e pelo Conselho Técnico e Científico da Educação Superior (CTC-ES), bem como aquelas emanadas da Diretoria de Avaliação” (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2014, Art. 6°).

Em relação às **orientações** na pós-graduação, considerando que 33 docentes estavam simultaneamente na graduação e na pós-graduação, 29 docentes tinham alunos de mestrado sob sua orientação e 12 professores tinham orientandos de doutorado. No mestrado, 19 docentes apresentavam entre 1 e 3 orientandos e 10 professores apresentavam entre 4 e 6 alunos, com frequência de orientações mensais e quinzenais (ambos 13 docentes). No doutorado, 8 docentes apresentavam entre 1 e 3 alunos e 4 professores/as tinham entre 4 e 6 doutorandos sob sua orientação, com frequência de orientações mensais (7 docentes), bimensais (2 docentes) e trimestrais (1 professor/a).

As mudanças na órbita da educação superior expressam “[...] um novo patamar de qualificação dos professores-pesquisadores, conforme demandas estruturais decorrentes do movimento de mundialização do capital” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 167). Neste contexto, além das atividades de ensino (aulas, orientações, etc.), sobressaem também atividades voltadas para a emissão de pareceres, a participação em GTPs, assessoria e consultoria.

- **Parecerista**¹⁷: na pesquisa destacaram-se a elaboração de parecer para periódico¹⁸ e/ou evento nacional da categoria, bem como a atividade de membro de comissão/conselho editorial de revistas, nos PPGs aos quais estão vinculados/as ou em outros programas. Neste campo, muitas vezes os/as entrevistados/as acumulavam a função de parecerista e membro de comissão/conselho editorial em revistas distintas, bem como parecerista em evento nacional¹⁹, demonstrando um ritmo extremamente intensificado de trabalho: “Sou parecerista de 6 revistas científicas, parecerista de eventos nacionais os mais diversos, consultora *ad hoc* do CNPQ e, por fim, coordenadora de setor de pesquisa” (Q. 27.1. – Depoimento 4). Em outro depoimento, também fica evidente: “Sou parecerista *ad hoc* da ‘Temporalis’ e da ‘Ser Social’ e também parecerista de eventos como CBAS, ENPESS e outros em nível regional” (Q. 27.1. – Depoimento 16).
- Em alguns casos, os/as entrevistados/as acumulavam ainda a atividade de **participação em Grupo de Trabalho e Pesquisa (GTP)**, em particular na ABEPSS e no ANDES, conforme os depoimentos a seguir:

Atuo como parecerista em várias revistas com convite *ad hoc* (Temporalis, Katalysis, Argumentum, etc.); sou parecerista em vários eventos (CBAS, ENPESS e outros) e ainda *participo do GTP Trabalho da ABEPSS* (Q. 27.1. – Depoimento 23).

¹⁷A atividade de parecerista compõe o quadro de atividades contabilizadas nas avaliações dos PPGs pelos órgãos de controle e gestão da pesquisa, como a CAPES.

¹⁸ Os periódicos mais enfatizados foram: Katalysis (UFSC), Argumentum (UFES), Temporalis (ABEPSS), Praia Vermelha (UFRJ), Políticas Públicas (UFMA), Em Pauta (UERJ), Saúde e Sociedade (USP), Libertas (UFJF), Ser Social (UnB), Textos & Contextos (PUCRS), Cronos (UFRN), Artemis (UFPB), Revista da USP.

¹⁹Os eventos mais citados na pesquisa foram: Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais (CBAS), o Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social (ENPESS), a Jornada Internacional de Políticas Públicas (Joinpp/UFMA), assim como eventos relacionados à extensão (nacionais e internacionais), também seminários regionais/locais e eventos institucionais de pesquisa (como iniciação científica).

Sou parecerista de periódico, como: Temporalis, Cátedra Paralela (Argentina), Libertas, etc.; sou parecerista de eventos como o CBAS, o ENPES; também presto assessoria em área de estudo no CNPq, CAPES; e *ainda participo do GTP ABEPSS Fundamentos* (Q. 27.1. – Depoimento 39).

- **Assessoria e consultoria**(na área de estudo e pesquisa dos/as entrevistados/as): nos conselhos regionais, em movimentos sociais e instituições específicas, como ressaltado no depoimento: “Algumas instituições me procuram para opinar a respeito de grupos vulneráveis - Serviço Social do Ministério Público, Serviço Social da Casa da Ciência, etc.” (Q. 27.1. – Depoimento 10).

Conforme dados da pesquisa, o grupo de professores/as inseridos/as na pós-graduação se constitui como pesquisadores/as altamente qualificados/as, mas que apresenta um cotidiano acadêmico com alto grau de intensificação do trabalho, acumulando diversas e distintas atividades (acadêmicas e administrativas, na graduação e na pós-graduação), o que só revela sobrecarrega diária de trabalho, particularmente nos períodos de publicação de edições de revistas, de realização de eventos nacionais da categoria e finalização de semestres em suas unidades acadêmicas.

A multiplicação dessas atividades e serviços faria parte do novo modelo de universidade, que se apoiaria nos parâmetros emanados das agências reguladoras e de fomento. Um projeto de pesquisa financiado, com patrocínio oficial ou não, implica, por exemplo, ‘obrigações’ de serviços extras, dificilmente quantificáveis, mas que *resultam em profundas mudanças no processo científico-acadêmico e em concomitante intensificação do trabalho* (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009, p. 167, grifos nossos).

A finalidade da atividade docente passa a ser o bom desempenho da pós-graduação sob a ótica da CAPES (com a avaliação quadrienal dos PPGs) e a boa qualificação individual no CNPq (por meio do *currículo lattes*), o que vai exigir um trabalho cada vez mais intensificado, focado nos critérios da produtividade quantificada. No item a seguir continuaremos este debate, analisando os dados da pesquisa sobre a produção intelectual dos/as docentes entrevistados/as.

A PRODUÇÃO INTELECTUAL E O PRODUTIVISMO ACADÊMICO EM QUESTÃO

Na nova cultura universitária, produtivista, o prestígio encontra-se localizado na área da pesquisa e da produção intelectual, já que “[...] os trabalhos para congressos e os artigos para as revistas científicas são bastante valorizados no mercado acadêmico e no setor produtivo” (SGUISSARDI; SILVA Jr., 2009, p. 143). Com relação à **produção intelectual**²⁰ referente ao período 2014/2015, sobressaem entre os depoimentos²¹ dos/as entrevistados/as: artigo completo publicado em anais de evento (66), artigo completo publicado em periódico (45) e capítulo de livros (32), os quais alguns destes capítulos os autores também eram os organizadores dos livros. Os/as docentes

²⁰Dentro do leque variado de *produções*, conforme o site da Plataforma Lattes do CNPq, os/as docentes da nossa pesquisa particularizaram majoritariamente sua produção bibliográfica.

²¹ Importante salientar que nesta questão os/as entrevistados/as marcaram mais de uma opção.

entrevistados/as também apresentaram boa média de publicação, em torno de 4 por ano. De maneira heroica, 3 docentes declararam 10 produções nos últimos 12 meses e 1 docente afirmou 13 produções, entre artigos em periódicos e anais de eventos, capítulos de livros, livros e resumos em eventos.

Os dados da pesquisa permitem identificar um considerável quantitativo de publicação de capítulos de livros entre os/as docentes entrevistados/as, o que, ao mesmo tempo em que possibilita difundir pesquisas em coletâneas, permitindo uma socialização mais abrangente de estudos, também pode vir a contribuir para a pulverização e ampliação do quantitativo de publicações, enriquecendo os *currículos lattes*²² dos/as professores/as e, assim, “[...] garantindo uma boa pontuação no mercado acadêmico” (GUIMARÃES; MONTE; FARIAS, 2013, p. 39).

Tudo isto nos conduz a alguns questionamentos: será que algumas produções estariam focadas na cultura produtivista? Será que a produção do conhecimento não vem sendo tão estimulada pelos órgãos de fomento à pesquisa que vem conduzindo pesquisadores a ratificarem a lógica do produtivismo acadêmico²³? Há que se considerar a relevância da produção demandada e necessária à produção do conhecimento, inclusive como uma das estratégias de resistência individual e coletiva, em especial no Serviço Social. A ABEPSS (2009, p. 5) faz importante reflexão neste sentido:

Talvez o exemplo mais cabal do que estamos chamando de produtivismo seja a *supervalorização da publicação em periódicos*, de acordo com os critérios de qualificação em curso, em detrimento dos livros e publicações de inserção social mais ampla. [...] o livro requisita um processo mais profundo e longo de elaboração e, em geral, resulta de pesquisas de teses ou dissertações. Além disso, essa lógica produtivista desconsidera a importância da produção técnica, com relatórios, pareceres, atividades de assessoria e consultoria. [...] jornais de grande circulação ou da chamada imprensa alternativa, com artigos de caráter analítico, acompanhando os fatos históricos. Tal produção tem sido considerada irrelevante pelos critérios em curso, fazendo com que importantes professores, sobretudo com uma carreira mais consolidada e inserção social amplamente reconhecida, se afastem inadmissivelmente do circuito acadêmico (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL, 2009, p. 5).

Quando questionados se sentiam **pressão** para produzir e publicar, 35 docentes registraram na pesquisa: “*sempre, a pressão é constante*”. Dal Rosso (2008) analisa que a “[...] cobrança por resultados pode ser entendida como forma de intensificação num

²²O Currículo da Plataforma Lattes do CNPq, instrumento criado em agosto de 1999, é adotado como modelo-padrão para registro de atividades por todos que integram a comunidade acadêmica. Não podemos negar que o *lattes* é um importante instrumento de registro das atividades, estudos e pesquisas dos profissionais em geral. O problema é o sentido e a função que este instrumento assume na atualidade de contrarreformas da educação superior, de produtivismo acadêmico, de competitividade e individualismo acirrados, como desdobramento do processo mais amplo de reestruturação do capital.

²³Este trabalho **não** busca generalizar a produção intelectual como produtivismo, uma vez que compreendemos que a produção e a pesquisa sempre foram e são essenciais para o avanço, a produção do conhecimento e a resistência no Serviço Social.

sentido mais subjetivo. Cobrar resultados impõe uma pressão interior ou exterior sobre o trabalhador” (DAL ROSSO, 2008, p. 131). Na verdade, a pressão extrapola a questão da publicação e se enraíza na prática docente em sua totalidade, gerando uma insatisfação política e subjetiva diante das exigências institucionais e da lógica produtivista. Isto porque a pressão é parte de um contexto que fomenta a busca constante por resultados, motivada pelo processo articulado de intensificação e produtivismo do trabalho docente que invade a universidade contemporânea.

Se não se integram nesse sistema, nem sequer entrarão na disputa pelo dinheiro e, pior, não obterão boa avaliação de desempenho e não terão ascensão funcional e nem salarial, não ingressarão na pós-graduação, não receberão dinheiro para pesquisa e colocarão em risco a pontuação da universidade perante um sistema federal de recebimento de recursos, ao qual a instituição está presa (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2013, p. 32).

Tal processo é chamado por Sguissardi e Silva Jr. (2009) de *produtivismo acadêmico*, sendo especialmente incentivado pelos órgãos de fomento, controle e avaliação da pós-graduação brasileira²⁴, como a CAPES e o CNPq. A princípio o produtivismo acadêmico pode confundir o/a docente, já que possibilita o melhoramento de seus currículos, com desdobramentos para vantagens como a aprovação de projetos financiados, bolsa produtividade, garantia de trabalho, melhores condições de produção, etc. No entanto, tais questões poderiam ser plenamente sobrepostas ao mundo empresarial, pautadas pela competitividade e pelo individualismo.

Guarany (2014) destaca que “[...] alcançar os indicadores de produtividade não significa necessariamente alcançar qualidade nas produções [...]” (GUARANY, 2014, p. 193), uma vez que há na atualidade uma inversão do significado de produção qualificada do conhecimento em favor do termo produtividade, fazendo com que aquela seja reconhecida como quantitativo de publicações. A autora explica: “[...] na medida em que o docente precisa publicar, ele, por vezes, pode acabar afrouxando seus próprios critérios de qualidade” (GUARANY, 2014, p. 193). Assim, podemos inferir que *ser produtivo* não significa necessariamente expressar intelectualidade ou produção de conhecimento qualificado em nossa área.

No entanto, a Avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação, estabelecida a partir de 1998, e orientada pela Diretoria de Avaliação/CAPES, é considerada atividade primordial para assegurar e manter em funcionamento os cursos de Mestrado e Doutorado no país. O que, no limite, tem pressionado e tensionado individualmente os/as docentes pela vigência da pós-graduação em suas unidades acadêmicas, como analisa Boschetti (2016b, p. 25):

²⁴ As políticas de fomento à pesquisa atuam de forma a estimular a concentração de recursos em poucos grupos de pesquisa, contribuindo para o processo de diferenciação entre docentes, unidades acadêmicas, programas de pós-graduação, etc. Em geral, são os docentes da pós-graduação que preenchem o perfil de alta produtividade exigido pelos órgãos de fomento à pesquisa, sobrecarregando-os, uma vez que os demais professores também têm capacidade de produzir, mas não conseguem atingir os níveis exigidos, especialmente os que se dedicam à graduação e às atividades de gestão.

Ao docente é imputada a ‘excelência’ ou o ‘fracasso’ do programa de pós-graduação: se o docente não cumpre as metas estabelecidas no tempo previsto, se não pesquisa, se não publica o mínimo estabelecido, se não ministra um número X de horas/aula, se não orienta um número X de alunos, ele se torna o responsável pela ‘reduzida qualidade’ da universidade (BOSCHETTI, 2016b, p. 25).

De fato, a avaliação da pós-graduação tem se caracterizado como parte do processo de contrarreforma da educação superior, sintonizada diretamente aos interesses do mercado e do setor produtivo. Sguissardi e Silva Júnior. (2009), analisam que no modelo CAPES de avaliação²⁵, a “[...] agência estatal, além de financiar e impor a organização dos PPGs, também os avalia, criando um sistema de controle e regulação de cada um deles e do espaço social [...]” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 47) que assumem no Brasil, “[...] sem considerar as particularidades de cada área, sua natureza, dinâmica de pesquisa, diferenças entre seus processos e produtos e o impacto social [...]” (GUERRA, 2011, p. 144).

Nestes termos, este processo tende a conduzir a um alto grau de estresse e pressão para todos que compõe a pós-graduação, docentes e discentes, fazendo com os docentes da pós-graduação se defrontem com diversas obrigações adicionais:

a) Produzir e publicar determinada média anual de produtos científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o ‘bom nome’ do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais; sabendo-se que tudo isso se dará em contexto de crescente individualismo e competitividade, em face da também crescente competição por publicação e financiamento (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 43).

Portanto, conclui-se que não é o/a professor/a que define sua dinâmica de trabalho na universidade, mas são critérios externos a ele. Desse modo, conforme identificam Sguissardi e Silva Júnior (2009): “[...] o pesquisador que busca fazer ciência no tempo da ciência não tem mais lugar dentro da universidade [...] em face da mudança de cultura que dá coesão à sociedade” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 214).

Nesta dinâmica, outro elemento é relevante: a bolsa produtividade do CNPq²⁶. Nossa pesquisa identificou 06 docentes bolsistas produtividade que se enquadram, em sua

²⁵ É relevante registrar que consideramos os processos de avaliação como *necessários e legítimos* em qualquer dimensão institucional. Contudo, **não** concordamos com a função assumida, na atualidade, pela avaliação na educação superior, fundada em critérios de controle, punição e fortalecimento de interesses dominantes que privilegiam o quantitativo em detrimento do aspecto qualitativo.

²⁶ A bolsa produtividade em pesquisa (Bolsa PQ) é destinada aos “[...] pesquisadores que se destaquem entre seus pares, valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pelo CNPq, e específicos, definidos pelos Comitês de Assessoramento (CAs) do CNPq [...]” (CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO, [201-], não paginado). Existem, na

maioria, na categoria 2: doutores com no mínimo 3 anos de doutorado e com boa avaliação de produtividade; também apareceram 2 docentes na categoria 1, com os mais altos níveis, A e B, caracterizando grande produtividade, com inserção nacional e internacional, bem como liderança em sua área de pesquisa. Portanto, a Bolsa Produtividade também é um determinante que vem exigindo do/a docente pesquisador/a uma intensificação ainda maior de trabalho, de produtividade e exploração.

A adesão ao modelo produtivista, pragmático e mercantil do produtivismo acadêmico tende a se naturalizar entre docentes e discentes, sem reflexão sobre como suas “[...] relações com a universidade e o mercado estão intensificando seu trabalho e tirando-lhe o tempo do lazer, do acesso à cultura geral, imprescindível para seu trabalho e para um melhor entendimento do mundo” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 55).

Neste contexto, a pós-graduação assume lugar central nas instituições de ensino superior, tornando-se “[...] pólo irradiador da efetiva reforma universitária, na qual a CAPES e o CNPq acentuam o produtivismo acadêmico à custa de intensificação e precarização do trabalho do professor-pesquisador [...]” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 62), permitindo a internalização/legitimação do produtivismo acadêmico.

É diante desta cultura produtivista que discentes e novos docentes vêm se formando, bem como antigos professores vem sendo recrutados a consolidar, no cotidiano da educação superior, uma nova identidade para a universidade brasileira e uma nova constituição do trabalho docente na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A DIREÇÃO É A RESISTÊNCIA

A pesquisa realizada com docentes das IES federais traduz, de diferentes formas, o contexto de “[...] formação de uma nova sociabilidade do ser humano ou sociabilidade produtiva, que requer mudanças profundas nas instituições educativas e no trabalho do professor” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 157).

Para Sguissardi e Silva Júnior (2009), esta nova lógica de universidade pública acaba por produzir o “[...] professor dotado de uma sociabilidade produtiva [...]” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 47), ou seja, de uma nova forma de ser do professor-pesquisador que, de acordo com as formas atualizadas de exploração em tempos de mundialização e reorganização capitalista, conduz o docente ao trabalho exaustivo, submetendo-o aos novos modos de controle e valorização do capital, no sentido de “[...] fazer caminhar a ‘nova universidade, sem saberem bem para onde ela caminha’” (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009, p. 45).

Amaral (2012) analisa que “[...] é pertinente colocar no horizonte imediato da prática docente, a necessidade de desconstrução da *cultura perversa* que vem sendo tecida e

Bolsa PQ, duas *categorias* de professor: pesquisador 1, aquele com no mínimo 8 anos de doutorado, no momento da implementação da bolsa; e pesquisador 2, com no mínimo 3 anos de doutorado também diante da implementação da bolsa.

disseminada por docentes e discentes” (AMARAL, 2012, p. 236), tanto inseridos na graduação quanto na pós-graduação, buscando construir e fortalecer estratégias de resistência.

Diante disto, Mancebo (2011) ressalta que a resistência ao cenário de intensificação do trabalho docente tem sido “[...] difícil e extremamente dolorosa [...]” (MANCEBO, 2011, p. 37), ainda assim distingue dois tipos básicos de reação dos docentes:

- a) *Defesas Individuais* que “[...] refletem a capacidade do professor de aguentar firme o tempo todo, sem sucumbir” (MANCEBO, 2011, p. 38), já que, diante da pressão pela produção intelectual incessante, voltam-se para “[...] sua própria carreira de investigação [...]” (MANCEBO, 2011, p. 38), e terminam por comprometer a sala de aula, ou seja, o ensino, particularmente na graduação. No entanto, constituem-se como situações carregadas de sofrimento emocional e físico, em especial para os pesquisadores “[...] dado o ambiente de isolamento e de hostilidade no local de trabalho causado por valores individualistas e competitivos” (MANCEBO, 2011, p. 38).
- b) *Resistência Coletiva*, mediante o movimento docente, por meio da aproximação sindical ou não, que ainda “[...] permanece a principal defesa coletiva da categoria” (MANCEBO, 2011, p. 39).

Em relação a nossa pesquisa com docentes, quando questionados/as sobre as estratégias utilizadas para o enfrentamento do cotidiano da prática docente, dos/as 52 docentes participantes do estudo: 29 informaram utilizar estratégias combinadas, ou seja, individuais e coletivas; 15 ressaltaram o enfrentamento apenas de forma coletiva e 6 relataram utilizar estratégias exclusivamente individuais. Ainda é relevante enfatizar que 42 docentes (80,8%) afirmaram ser sindicalizados/as pelo ANDES, conforme seção sindical das universidades em que se inseriam profissionalmente.

Assim, ratificamos que é urgente reafirmar processos que sejam capazes de produzir e reproduzir resistência por meio de ações combativas na direção de um outro projeto de educação (e também de sociedade), em defesa da qualidade da formação, na perspectiva do enfrentamento do “[...] empobrecimento cultural imposto às classes trabalhadoras [...]” (AMARAL, 2012, p. 236), diante das mudanças regressivas direcionadas para a educação superior e o trabalho docente.

É importante refletir, a partir do raciocínio de Dal Rosso (2011), que se a “[...] **resistência** ocupa graus de consciência, ela se torna um **instrumento político e social**, além de coletivo, de onde procede a negociação, as lutas e, frequentemente, ganhos obtidos pelos trabalhadores [...]” (DAL ROSSO, 2011, p. 13). Somente a resistência coletiva pode incidir e esgotar as estratégias de enfrentamento às questões em curso, em especial, nas universidades federais, uma vez que as estratégias/resistências individuais (ainda que importantes) não conseguem extrapolar os limites e a superficialidade/imediaticidade do cotidiano.

Nestes termos, a resistência tem que atingir graus de consciência em mentes docentes e discentes de diversos espaços plurais e amplificados no interior da universidade pública brasileira, que possam dialogar com a educação também em âmbito privado, na direção de um projeto de educação emancipatório que resista concretamente ao trabalho docente intensificado, à lógica do produtivismo acadêmico e da destruição da educação superior de qualidade e pública, pois, como atenta Boschetti (2016b),

O tempo presente exige muito mais do que resistência individual. É preciso *fortalecer as lutas sociais* em defesa da universidade pública e *potencializar os espaços coletivos* de articulação da pós-graduação a fim de construir projetos comuns de resistência coletiva (BOSCHETTI, 2016b, p. 16, grifos nossos).

É imprescindível fortalecer estratégias coletivas (já existentes), construir novas estratégias e ressignificar exigências atuais, a fim de enfrentar a desesperança e renovar lutas, indignação, vontade e ação para romper, a partir de uma perspectiva emancipatória, com o que está posto e construir um novo caminho para a educação superior, para o trabalho docente e para a formação profissional calcada em tempos de tantas regressões de direitos e conquistas sociais.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **A ABEPSS e o fortalecimento da pesquisa na área de serviço social: a estratégia dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs)**. Brasília (DF), 2009, p. 1-13. Disponível em: <http://www.abepss.org.br/briefing/documentos/GTPs_Novembro_de_2009_Final.pdf>. Acesso em: 21 maio 2016.

AMARAL, A. S. A Política Nacional de Pós-Graduação e suas relações com o Serviço Social. **Katalysis**, Florianópolis, v.15, n. 2, p. 230-238, 2012.

BOSCHETTI, I. O sentido de Estado social capitalista. In: ASSISTÊNCIA Social e trabalho no capitalismo. São Paulo: Cortez, 2016a, p. 23-60.

BOSCHETTI, I. Implicações da crise do capital na política de educação superior no Brasil no contexto atual. In: SANTOS et al. (Orgs.). **A supervisão de estágio em Serviço Social: aprendizados, processos e desafios**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016b. p. 11-29. (Coletânea Nova de Serviço Social).

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria N. 174, de 30 de dezembro de 2014. Define, para efeitos de enquadramento nos programas e cursos de pós-graduação e das avaliações, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), n. 253, 31 dez. 2014. Seção 1. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PORTARIA-N-174-DE-30-12-2014.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

CHAUÍ, M. A Universidade Operacional. **Folha Online**. Brasil 500 d.C. São Paulo, mai. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/dc_1_3.htm>. Acesso em: 15 abr. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Produtividade em Pesquisa (PQ). Brasília (DF), [201-]. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>>. Acesso em: 25 set. 2015.

DAL ROSSO, S. Intensificação do labor docente. In: CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 9-28.

DAL ROSSO, S. **Mais trabalho!** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DUARTE, J. L. N. **Trabalho docente do Assistente Social nas federais: contradições e resistências em tempos de intensificação e produtivismo acadêmico**. 2017. (Tese de Doutorado em Serviço Social)-Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GUARANY, A. M. B. **Trabalho docente, carreira doente: elementos que impactam a saúde mental dos docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro: estudo de caso**. 2014. (Tese Doutorado em Serviço Social)- Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GUERRA, Y. A Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: um patrimônio a ser preservado. **Temporalis**, Brasília (DF): Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social, n.22, p. 125-158, 2011.

GUIMARÃES, A. R.; MONTE, E. D.; FARIAS, L. M. O trabalho docente na expansão da educação superior brasileira: entre o produtivismo acadêmico, a intensificação e a precarização do trabalho. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF), n. 52, p. 34-45, jul.2013.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

MANCIBO, D. Intensidade do trabalho docente: um debate necessário. In: CATANI, A. M.; JÚNIOR, J. R. S.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. São Paulo: Xamã, 2011. p. 29-40.

NEVES, L. M. W.; FERNANDES, R. R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. M. (Org.). In: O EMPRESARIAMENTO da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. São Paulo: Xamã, 2009.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Dossiê Nacional: precarização do trabalho docente II. **Publicação Especial do Andes-SN**, Brasília (DF), n. 3, 2013.