

Tecnologias digitais na pós-graduação: estratégias de incorporação no ensino e na orientação*

Digital technologies in graduate studies: strategies for incorporating their use in teaching and advising

Lucídio Bianchetti**

Elisa Maria Quartiero***

*Uma versão condensada deste texto foi apresentada no XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), que se realizou na UFMG, entre os dias 20 e 23 de abril de 2010.

**Doutor em História e Filosofia da Educação, Professor no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: lucidiob@gmail.com

***Doutora em Mídia e Conhecimento. Professora associada no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: f2emq@udesc.br

Resumo

Discute-se a reestruturação do trabalho acadêmico – entendido como o ensino, a orientação e a pesquisa – dos pesquisadores docentes da pós-graduação brasileira e europeia a partir da consolidação de políticas de avaliação e fomento para esse nível de formação executadas pela CAPES, no Brasil, e pelas políticas geradas dentro do chamado Processo de Bolonha, na União Europeia. Neste artigo o foco é a relação entre as novas exigências de trabalho para os profissionais que atuam na pós-graduação e a inserção de tecnologias digitais na organização e forma de desenvolver essas novas atividades. A partir de depoimentos de 90 pesquisadores da área de ciências humanas, procura-se analisar as estratégias de incorporação das tecnologias digitais no fazer acadêmico e as repercussões para a vida profissional e pessoal.

Palavras-chave

Pesquisadores. Pós-graduação. Tecnologias digitais.

Abstract

There is much discussion of the restructuring of academic work - understood as teaching, advising and research – of professors and researchers in Brazilian and European graduate programs. In Brazil this restructuring is based on the implementation of evaluation and financing policies by CAPES, and in the European Union on the so-called Bologna Process. This article focuses on the relationship between the new demands on professionals who work in graduate studies and the insertion of digital technologies in the organization and form of undertaking these activities. Based on statements from 90 researchers

from the human sciences, the paper analyses strategies to incorporate digital technologies in academic work and the repercussions this has for professional and personal life.

Key words

Researchers. Graduate studies. Digital technologies.

Introdução

Neste artigo, discutimos o trabalho docente na pós-graduação a partir do desdobramento de duas políticas: as do Sistema de Avaliação e fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Processo de Bolonha. Nesse contexto, o interesse é analisar como essas políticas estão impactando o trabalho docente e a produção do conhecimento entre os professores que atuam na Pós-graduação (PG) das áreas das ciências sociais e humanas, tanto em universidades brasileiras quanto em europeias. Nesse sentido, temos desenvolvido pesquisas que procuram trazer novos dados e olhares sobre as atuais exigências de avaliação e financiamento dessas políticas governamentais e intergovernamentais e como elas estão interferindo e modificando o trabalho de pesquisadores – ensino, orientação e pesquisa – e, mais especificamente, o papel das tecnologias digitais neste processo.

A partir da perspectiva da metodologia da educação comparada, os resultados das pesquisas apontam mudanças substanciais na organização do trabalho do professor/pesquisador que atua neste nível de ensino, com similaridades entre Brasil e União Europeia, a despeito de ser uma análise de realidades muito distintas, seja do ponto de vista cultural, histórico-geográfico,

seja da configuração da pós-graduação *stricto sensu*.

A bibliografia consultada e os depoimentos levantados junto a professores/pesquisadores permitem constatar uma transformação da cultura da PG que se expressa em uma expansão sem precedentes no que diz respeito à produtividade e à competitividade (SGUISSARDI; SILVA JR., 2009). Há evidências – tanto entre os participantes das nossas pesquisas como de outras realizadas sobre a temática – de que as transformações são profundas e realizadas em curto espaço de tempo, com repercussões na qualidade do trabalho docente e na própria dinâmica de vida dos envolvidos com a pós-graduação. Estaria causando o que Trein e Rodrigues (2010), parafraseando Freud, classificam como “mal estar na academia”.

Nesse cenário, acreditamos ser possível estabelecer pontos de aproximação, de interseção entre os processos de avaliação e financiamento desencadeados pela agência do governo brasileiro (CAPES) com relação à pós-graduação com aquelas concretizadas por meio do Processo de Bolonha, no âmbito da União Europeia (UE), no 2º e 3º ciclos, respectivamente nos níveis de mestrado e doutorado.

A partir de 1999, ano da “Declaração de Bolonha”, quando os ministros da Educação de 27 países da UE assumiram

o compromisso de fazer seus sistemas de educação convergir (CACHAPUZ, 2009) foram criadas as bases para a construção do *Espaço Europeu de Educação Superior* (EEES), com as prioridades de favorecer a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu de educação superior. No entanto, é em 2000, em Lisboa, que a Declaração de Bolonha foi subsumida como uma estratégia global e entrou plenamente na agenda política da União Europeia, com a finalidade de construir as convergências necessárias para tornar o bloco europeu mais competitivo. Essa preocupação aparece de forma explícita no documento original do “Processo de Bolonha” assim como nas discussões de autores que realizam a análise deste e de outros documentos sobre o ensino superior na UE. Em muitos, o viés de análise é crítico (SERRALHEIRO, 2005; RUIZ, 2004), em outros apologético, como é o caso de Neves *et al.* (2005) e Simão *et al.* (2005, p. 29) quando explicitam que “o modelo europeu de desenvolvimento poderá ganhar uma vantagem comparativa em relação aos Estados Unidos da América e atenuar conseqüentemente o diferencial competitivo existente”. Produções mais recentes analisam que houve um grande avanço com as medidas implementadas pela “Estratégia de Lisboa”/“Declaração de Bolonha” (GIDDENS, 2009), mas que a previsão de 10 anos para executar as ações foi pouca para objetivos tão ambiciosos. Vale ressaltar que o prazo para a implementação completa das diretrizes e metas da Declaração de Bolonha, inicialmente previsto para 2010, foi estendido para 2020.

Juntamente com a Declaração de Bolonha, foi definida uma agenda de trabalho: a cada dois anos, voltariam a reunir-se os representantes dos países da UE para avaliar o que havia sido alcançado e projetar os anos seguintes no que diz respeito ao sistema de ensino superior da União Europeia. Foi na terceira dessas reuniões, na de Berlim, em 2003, que pela primeira vez se incluiu formalmente o doutorado como um dos ciclos a serem uniformizados na UE, com a seguinte configuração: duração de três anos, a ser realizado na sequência do mestrado, com duração de dois anos e com características de “mestrado profissionalizante”, depois de uma graduação, no geral, de três anos, que atribuiria ao estudante o título de bacharel, mas que demandaria o mestrado como condição para o exercício profissional (GARCÍA MANJÓN, 2009). Há uma aposta de que a uniformização garantirá “a flexibilidade dos percursos de formação”, isto é, a “mobilidade dos estudantes” quanto à “empregabilidade dos diplomados” e o reforço à “competitividade internacional”¹, o tripé no qual se assentam as principais proposições de Bolonha (NEVES *et al.*, 2005; SIMÃO *et al.*, 2005).

Quanto ao Sistema CAPES, a partir do final dos anos 1990, passa por uma mudança radical na sua proposta de

¹ Os EUA são frequentemente citados como os concorrentes a serem alcançados. E desse país surgem análises que reconhecem que com “Bolonha” a UE conseguiu o que os EUA não conseguiram com seu sistema educacional, devido à autonomia entre os estados americanos (ADELMAN, 2008).

avaliação e financiamento ao priorizar a formação de pesquisadores e não mais professores qualificados para a atuação no ensino superior. Essa mudança de foco vai enquadrar a pós-graduação brasileira em um conjunto de medidas com vista à sua inserção no Primeiro Mundo da produção da ciência, consubstanciadas em uma maior sintonia com as necessidades de conhecimento e pesquisa do setor empresarial, na melhoria dos índices de impacto e estágios classificatórios nos *rankings* internacionais. Um exemplo: a importância e a insistência da CAPES na “inserção internacional dos programas de pós-graduação”, a ponto de este ser o principal elemento de distinção para obter as notas máximas na avaliação (6 e 7).

A análise de documentos produzidos por essas duas instituições e/ou políticas governamentais e intergovernamentais, no período compreendido entre 2000 a 2010, permite constatar a presença de termos que, reiteradamente, reforçam e consolidam as intenções presentes nestas políticas: “internacionalização”², “cosmopolitismo”, “globalização”, evidências de um movimento que parece desconhecer fronteiras, ou melhor dito, são políticas que emanam de uma “agenda globalmente estruturada” (DALE, 2001) e fazem parte da “nova ordem educacional mundial” (ANTUNES, 2008).

² A ênfase na internacionalização, nos documentos de Bolonha, é analisada por Nerad e Heggelund (2008); Wielewicki e Oliveira (2010) e Robertson (2009). Nos documentos da CAPES conferir as análises de Kuenzer e Moraes (2005) e Sguissardi (2006).

Um aspecto que ganha espaço nas discussões sobre a internacionalização do ensino superior refere-se às potencialidades das tecnologias digitais nesse processo. Há uma ênfase nas possibilidades de tratamento e difusão de informações, assim como sobre o potencial para a comunicação e a produção de conhecimento. Neste artigo, o foco da nossa discussão são os aspectos relacionados à incorporação dessas tecnologias no trabalho do professor que atua na pós-graduação, mais especificamente, no trabalho de ensino, de pesquisa e de orientação. Organizamos a discussão a partir de depoimentos de professores/pesquisadores que atuam em Programas de Pós-graduação em Educação com nota igual ou superior a cinco, na avaliação da CAPES, no Brasil, e alguns que trabalham em Programas de universidades renomadas, na União Europeia. Os dados são apresentados e discutidos nos itens a seguir e apontam para a criação de uma nova dinâmica de trabalho onde há o destaque para a extensão e a intensificação da jornada de trabalho.

1 As tecnologias digitais no trabalho docente na pós-graduação

Por meio da criação da CAPES, no Brasil, na segunda metade do século XX e da implementação do Processo de Bolonha, na Europa, no final deste século, pretendia-se, em relação à primeira, conforme palavras de Anísio Teixeira, a “reconstrução da Universidade brasileira” (MENDONÇA, 2003) e, em relação à implementação de Bolonha, o objetivo foi similar: reconstruir a universidade europeia.

Tanto na reorganização da forma de estruturação e de funcionamento da CAPES, na metade da década de 1990, quando se processou uma mudança de paradigma – do predomínio da formação de professores para a formação de pesquisadores – quanto na aposta que orientou o “pacto de Bolonha” – tornar a universidade mais coetânea aos desafios de um final e início de século – estavam presentes dois desafios, fortemente imbricados:

1. A inserção na chamada Sociedade do Conhecimento ou da Informação.
2. A incorporação das chamadas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC), concebidas como os meios mais adequados para garantir essa inserção e uma atuação mais qualificada na Economia do Conhecimento.

O “Relatório Mundial da UNESCO” intitulado *Rumo às Sociedades do Conhecimento*, coordenado por Bindé (2007), centraliza os diagnósticos, as análises e as prescrições para países e blocos que podem ser sintetizados na seguinte conclusão e indicação: não há mais como postergar a entrada na Sociedade do Conhecimento e as tecnologias digitais são o meio para a realização de tal intento.

Interessa-nos particularmente entender como ocorre o processo de adesão dos professores/pesquisadores às tecnologias, como são incorporados esses novos meios de comunicação e quais os usos que são postos em prática para desenvolver o trabalho de orientação e pesquisa. As investigações realizadas sobre essa temática (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009; LINHART, 2008) têm evidenciado dois aspectos: os

usos das tecnologias digitais são fatores que justificam a redução do tempo para a conclusão do mestrado e do doutorado; e apontam que os usos são mais intensivos entre os orientandos do que seus orientadores. Dentro desse cenário, procuramos responder às seguintes questões: qual o “capital tecnológico” dos pesquisadores da área de ciências sociais e humanas que atuam nos programas de pós-graduação mais bem avaliados pelos órgãos de controle e financiamento? Quais suas percepções e expressões sobre a importância das atuais tecnologias para a qualidade do seu trabalho?

Partimos do pressuposto de que o “capital tecnológico” está assentado em duas dimensões: “a posse (ou a condição de acesso) às diferentes tecnologias e os usos (e a experiência adquirida com os usos) dessas tecnologias” (CUNHA, 2011, p. 34). Essas duas dimensões podem resultar em uma terceira: a possibilidade, pela experiência, da (re)elaboração das tecnologias criando novas tecnologias e novos usos. Nesse sentido, o capital tecnológico não é simplesmente a posse de artefatos tecnológicos, mas representa o repertório de experiências e conhecimentos atinentes às diferentes tecnologias disponíveis culturalmente e adquiridos de forma prática, por meio dos usos, seus produtos e seus recursos, que não envolvem necessariamente uma aprendizagem formal, mas se consolidam como uma prática social. Este repertório constitui-se como “capital” à medida que ganha um valor na “sociedade tecnológica”, isto é, a valorização dos conhecimentos sobre os

usos e potencialidades das tecnologias contemporâneas (CUNHA, 2011).

2 Caminhos da pesquisa

A pesquisa teve como propósito levantar dados e subsídios para um estudo aproximativo entre o fazer dos pesquisadores brasileiros, sob influência da regulamentação da CAPES, e aquele de investigadores europeus, na vigência das diretrizes emanadas do Processo de Bolonha.

Do ponto de vista teórico-empírico, utilizamos como base os trabalhos de Zemelman (2003) sobre “metodologia comparada” e os questionamentos levantados por Nóvoa (2009) sobre as potencialidades e os limites da pesquisa em educação comparada. Durante o desenvolvimento da pesquisa, procuramos buscar respostas e levantar questões que ajudassem na compreensão de como, no processo da atual globalização, foi instituído um padrão para a estruturação e o funcionamento da pós-graduação, dentro de um processo que analisamos ser heterônimo à instituição universidade e às decorrências para o trabalho daqueles que nela atuam como professores/pesquisadores. A questão de que as realidades são heterogêneas, embora com importantes pontos de aproximação, esteve constantemente presente na análise dos dados.

Os procedimentos de pesquisa incluíram a análise de documentos – sobre CAPES e Processo de Bolonha – entrevistas semiabertas realizadas com pesquisadores brasileiros da área de educação – 74 entrevistados no período de 2004 a 2008 – e

entrevistas com pesquisadores europeus, 16 entrevistados em 2009. A análise do material coletado junto aos pesquisadores foi realizada com o uso de técnicas da análise de conteúdo propostas por Bardin (1977), que permitiram construir categorias de interpretação emergentes sobre as manifestações dos entrevistados a respeito da função de ensino, de pesquisa e de orientação, bem como dar visibilidade às regularidades presentes em suas práticas, analisadas à luz das propostas e políticas para a PG em contextos nacionais e internacionais.

A seleção da amostra dos entrevistados brasileiros foi realizada dentro de um universo de 84 Programas de PG em Educação, que integravam o Sistema CAPES no período da coleta de dados – 2004 a 2008. Foram escolhidos os 21 Programas de Pós-Graduação em Educação que obtiveram notas cinco (5) e seis (6) nos triênios de avaliação da CAPES compreendidos entre 1999 e 2007. Essa escolha deve-se ao fato de correlacionarmos a boa classificação com uma forte incorporação dos critérios estabelecidos pela Agência Brasileira (CAPES) para a avaliação e o financiamento dos Programas. Os critérios utilizados para escolha dos pesquisadores, dentro desses Programas foram: a) a representatividade na área, b) a influência acadêmica e política, c) a participação em entidades de classe, d) a atuação em organismos institucionais relativos à pesquisa. Os mesmos critérios foram utilizados para definir a amostra dos pesquisadores europeus.

Com relação à categoria administrativa das universidades onde atuam os entrevistados brasileiros, 33 pertencem a universidades federais, 14 a universidades estaduais e 28 atuam em universidades confessionais (católicas ou protestantes). Em sua maioria, os entrevistados europeus atuam em universidades públicas³: 14 deles, um deles em universidade confessional e outro em Centro Nacional de Pesquisa. No que diz respeito ao tempo de realização do doutorado desses pesquisadores, constatamos que ele diminui paralelamente com a faixa etária: os pesquisadores mais jovens, na sua maioria, realizaram o doutorado em um período entre três e quatro anos. À medida que aumenta a faixa etária, pesquisadores com idade entre 61 e 70

anos, aumenta o período de realização do doutorado: entre 5 e 9 anos, com algumas exceções e casos especiais.

Com relação ao tempo em que atuam em Programas de PG, 62% dos pesquisadores brasileiros têm mais de 20 anos de experiência nesse nível de ensino; entre os pesquisadores europeus, temos 11 deles que atuam há mais de 20 anos na PG. Constatamos que, nesse grupo de pesquisadores mais experientes, 21% atuaram como orientadores apenas com o grau de mestre durante as décadas de 1970 e 1980, devido ao pequeno número de doutores nas universidades nesse período. A tabela abaixo apresenta uma síntese desses dados, localizando geograficamente os entrevistados e sua área de atuação.

Tabela I – Distribuição dos entrevistados por país/região, área de atuação e faixa etária.

Local	Entrevistados	Região/País	Área de atuação	Faixa etária			
				30/40	41/50	51/60	61/70
Brasil	74	09 Região Nordeste 43 Região Sudeste 22 Região Sul	74 Educação		01	26	47
União Europeia	16	01 Áustria 01 Inglaterra 04 França 01 Itália 02 Espanha 07 Portugal	07 Educação 04 Sociologia 01 Psicologia 01 Administração 01 Bioquímica 01 Linguística	02	02	05	06

³ O conceito de universidade pública no Brasil e na União Europeia (UE) é bastante distinto. Enquanto, no Brasil, a universidade pública é 100% subsidiada pelo Estado, na UE, embora a universidade também seja pública, os alunos da PG pagam taxas (*tuitions fees*) que variam de instituição para instituição.

3 Os sentidos das tecnologias digitais para pesquisadores da pós-graduação: análise dos depoimentos

Entre os entrevistados, há um destaque ao papel representado pelas tecnologias digitais na organização do seu trabalho atual na PG. Os depoimentos oscilam entre dois aspectos: as facilidades que essas tecnologias engendram para o trabalho acadêmico – armazenamento e organização de dados, comunicação instantânea, softwares de apoio às pesquisas, acesso *online* a dados e documentos – e a intensificação do trabalho que provocam.

No geral, os pesquisadores brasileiros e europeus salientam as facilidades que o uso intensivo das tecnologias digitais proporcionou em relação a uma maior comunicação entre orientando e orientador, veiculação e socialização de produção acadêmica e a criação de comunidades de prática⁴. Uma pesquisadora brasileira enfatiza as possibilidades abertas para o trabalho na pós-graduação com o desenvolvimento das tecnologias digitais:

Temos hoje uma ferramenta extraordinária vinda das novas tecnologias e que precisa entrar como estratégia metodológica de trabalho, para fazer

avançar nossa performance seja como orientando, como orientador ou como alguém que está obrigatoriamente no processo de aprendizagem contínua, situado em um mundo que se moderniza, que se sofisticada demais e onde precisamos racionalizar esforços, racionalizar o tempo, sem perder a qualidade. Não tenho muita inserção nisso, mas comecei a discutir com alguns orientandos sobre como podemos utilizar a videoconferência, produtos disponíveis em DVDs, em sites, como interagir com orientações conjuntas sem precisar estar no mesmo espaço físico.

Entre os pesquisadores brasileiros há relatos sobre a experiência de realizar uma *“orientação virtual”*, considerada *“uma das primeiras orientações pós-modernas”* e justifica: *“foi quase toda ela feita pela internet em uma época que só existia internet discada e mandávamos arquivos que levavam tempo para baixar”*. O pesquisador explicita como foi o processo: *“nós tivemos poucos encontros presenciais, mas era uma pessoa com muita capacidade de estudo. Mandávamos muito material pelo correio, também. Eu até escrevi um pouco sobre essa orientação. Esta orientanda de mestrado de então, hoje é doutora.”* Da mesma forma, uma pesquisadora brasileira que trabalha na França aponta o mesmo aspecto como uma prática essencialmente positiva *“porque permite fazer uma orientação muito mais próxima, muito mais regular, muito mais frequente”*. Cita como exemplo, a situação que vivencia no momento:

⁴ Refere-se a comunidades que reúnem pessoas interessadas na aprendizagem coletiva de alguma temática e na aplicação prática do aprendido. São comunidades de pessoas, reais ou virtuais, que compartilham e aprendem umas com as outras, com o objetivo ou necessidade de resolver problemas, trocar experiências, técnicas ou metodologias e para selecionar as melhores práticas. Emergem por iniciativa própria, por força social ou profissional.

Estou indo por um ano para a USP e os meus orientandos participam de reuniões mensais do laboratório onde vou atuar. Então, pelo menos uma vez por mês, eles encontram os outros professores que dirigem teses de outros alunos e acompanham as discussões. Mas também está marcado que eles me mandem, pelo menos uma vez por mês, um texto sobre o avanço deles em relação à pesquisa, à tese e eu devo mandar mensagens para orientar.

Mas essa prática – desbravadora no uso de possibilidades das tecnologias de comunicação digitais – não é comum entre os pesquisadores brasileiros da área de educação como afirma em seu depoimento outra professora da pós-graduação: *“o pessoal da Educação sempre foi muito resistente às tecnologias, aos multimeios”*. E contextualiza sua afirmação: *“lembro que quando começou a se falar no uso da televisão na Educação, houve forte reação contra. E a televisão educa do jeito que ela quer agora”*. Segundo ela, não há uma apropriação das tecnologias disponíveis nem entrada neste espaço porque *“nós somos contra a priori”*. Utiliza a atual política de formação a distância para exemplificar a posição dos pesquisadores que atuam na educação sobre os usos das tecnologias: *“somos contra essa formação a distância sem examinar essa questão à luz do potencial socializador enorme que ela tem e de experiências bem sucedidas mundo afora”*.

No geral, a resistência à orientação virtual está relacionada ao que os

pesquisadores consideram uma perda do contato direto, face-a-face, que para a maioria dos pesquisadores, sejam brasileiros ou europeus, é essencial no processo de orientação onde *“tem que vir, sentar, consolidar coisas, há aspectos que precisam ser falados, tratados face a face”* e refere-se também àquele *“sentar-se frente a frente, leu, não compreendeu, mas veja, você entendeu isso assim, mas não é bem assim, o que você olhou no campo, sabe, aquele olhar do professor mais experiente que vai questionando e perguntando e, mandando ler um outro autor para que ele de repente se dê conta”* (pesquisadora brasileira).

Constatamos que a orientação caracterizada pelo encontro presencial e pela recepção e correção dos trabalhos dos orientados de forma impressa é mais comum entre os pesquisadores *sênior* – grupo na faixa etária compreendida entre 60 e 75 anos - que ainda preferem o que denominam de *“sistema antigo”*. Para esses pesquisadores, ao invés de uma facilidade, a rede é considerada um elemento que impede ou interfere na boa relação orientador-orientando e fator potencializador da pressão que é exercida sobre orientadores e orientandos no sentido de concluírem o curso em menor tempo e inserirem-se no *“circuito do produtivismo”* que pressiona aqueles que atuam na pós-graduação. A necessidade do contato presencial para a discussão do trabalho de pesquisa da dissertação ou tese é reforçada por algumas regras de relacionamento entre orientador e orientando, como explicita um pesquisador italiano:

Na prática, eu tive que desenvolver algumas técnicas de sobrevivência. Por exemplo: exijo que o aluno me entregue o capítulo ou texto impresso e não que o mande por correio eletrônico. Se ele enviar, eu tenho que imprimir tudo, ou pior ainda, fazer correções na tela e devolver por correio. A entrega tem que ser presencial, porque do contrário vai ser uma loucura. [Pela rede] normalmente pedem uma resposta intempestiva, imediata.

Esta regra foi a aquela que se destacou entre os depoimentos dos entrevistados: a necessidade de material impresso, enviado anteriormente, para a discussão nos encontros entre orientando e orientador. Destacamos dois depoimentos:

[...] o texto em si ele [orientando] tem que me mandar impresso porque quero ler o texto, preciso do papel. O computador não me libertou do papel. E isso, não sei se é problema meu ou se é problema do computador. (pesquisador brasileiro).

Talvez eu seja antiquado, porque sempre pedi aos estudantes que apresentassem cópias impressas. Não leio *online* e não posso fazer esse tipo de leitura cuidadosa a partir de um *écran* de computador e fazer comentários para trás e esse tipo de coisas, não posso. Estou longe de querer trabalhar dessa maneira. Quero dizer, às vezes eu o farei, se for uma emergência, vou lê-lo *online*, vou usar as mudanças de linha para indicar quais podem ser as minhas perguntas para dar ao aluno a minha opinião e assim por diante. Vou fazer

isso se tiver que o fazer, mas prefiro muito mais trabalhar com cópias impressas e assim vou sempre pedir-lhes para apresentar cópias impressas. (pesquisador inglês).

Em contraposição, um pesquisador brasileiro destaca-se com um depoimento muito distinto e isolado sobre as possibilidades das tecnologias digitais para a orientação: *“o que uso muito para a orientação é o e-mail, uso direto. Tenho usado cada vez mais, sobretudo na própria parte do projeto. Teve orientando que dei a orientação toda por e-mail, quase não vi o orientando para discutir”*. Este pesquisador analisa que o texto lido direto no computador acaba lhe possibilitando maior intervenção: *“eu modifico mais o texto, modifico mais a redação do aluno”*. No geral, constatamos que a necessidade do material impresso ainda é uma constante mesmo quando mediado por tecnologias, como observam dois pesquisadores brasileiros:

[...] recebo, leio, mando e-mail, algumas orientações, mas não recebo textos para corrigir e mandar a minha opinião de volta. Eu quero papel, eu quero ler um monte, ler para frente, para trás, escrever.

Eu não gosto muito da internet [...] não substitui um telefonema com o texto na mão e a gente apontando.

Acreditamos que aqui vale um comentário sobre esta polarização entre orientação virtual (por meio de *emails*, troca de textos pela rede, orientações por *chat*, *skype* ou outro meio de comunicação) e orientação presencial (mediada por texto

impresso, realizada face a face). Há no discurso oral uma interatividade imediata em que o falante (orientador/orientando) interage diretamente com seu público, em contraposição à distância espacial e cronológica no discurso tornado possível unicamente pela escrita. O falante tem a sua disposição o *feedback* imediato de seu interlocutor, sendo que este poderá levá-lo a reconstruir sua fala (SOUZA, 2010). Chafe (1982) analisa que, na conversação face a face tanto o falante como o ouvinte compartilham um determinado conhecimento sobre o ambiente e o contexto da conversação. Ao falante é possível monitorar o efeito produzido no ouvinte a partir do que é dito. Ao ouvinte, por sua vez, é possível sinalizar instantaneamente sua compreensão ou não da mensagem. Nesse sentido, o autor vai afirmar que “o envolvimento é típico do discurso oral e o distanciamento típico da escrita” (SOUZA, 2010, p. 25). São esses aspectos, na nossa análise, que permeiam as escolhas dos pesquisadores ao afirmarem a necessidade da orientação presencial. Uma necessidade também dos orientandos, como constata uma das nossas entrevistadas: “eles [orientandos] estão sempre a exigir-me encontros presenciais”.

Entre os adeptos do uso das tecnologias digitais para a operacionalização do trabalho docente na pós-graduação, encontramos justificativas que envolvem uma aposta na diminuição dos prazos para conclusão das dissertações e das teses. Esse é um dos argumentos utilizados, também, pela CAPES para definir as suas políticas de avaliação e financiamento. Entre os entrevistados, nessa questão não

há consenso. Apesar de muitos considerarem que as tecnologias potencializam e permitem agilizar os processos, no geral, consideram que os prazos são muito curtos, principalmente para o mestrado, e que as tecnologias não conseguem resolver o problema maior, no processo de construção da dissertação e da tese, como observa a pesquisadora portuguesa:

Na minha experiência entre os orientandos que tive até hoje, não percebo que isso [uso de tecnologias] consiga interferir no tempo de produção. As variáveis que têm a ver com o tempo de produção são de outra ordem, diferentes dessa coisa do acesso às fontes, da facilidade ou não de entrosamento com o orientador. Acho que as dificuldades são inerentes ao próprio processo de construção dessa autoria e são esses outros processos paralelos da vida das pessoas que interferem.

Dentro da discussão sobre o tempo no trabalho do pesquisador e docente da PG, vários entrevistados apontam que este aspecto – economia de tempo e meios que permitem alcançar os objetivos que antes eram impossíveis ou exigiam muito tempo para serem alcançados – é também responsável pela sensação de ter muito menos tempo: “o tempo é muito mais denso e intenso e a impressão que se tem é que o tempo escapa e não fazemos bem o nosso trabalho por falta de tempo”, analisa um dos pesquisadores europeus. Dentro do espaço de comparação, uma entrevistada reforça o antes e o depois na sua carreira acadêmica: “eu lembro-

me como era feliz quando chegava ao departamento nos anos 80 com um ofício escrito à mão para eles (secretaria) baterem. Claro que agora eles já não digitam, sou eu que faço”, reforçando também a questão da intensificação do trabalho ou a realidade do “mais trabalho”, como diria Dal Rosso (2008).

Os pesquisadores, no entanto, convergem sobre a importância da incorporação dessas tecnologias e as vantagens que possibilitam para a organização do seu trabalho acadêmico, para o acesso a banco de dados, a documentos, para o incremento de trabalhos em rede, fortalecendo parcerias, independentemente do lugar/tempo. Porém um grande grupo dos entrevistados reconhece que são “imigrantes” e não “nativos digitais” (PRENSKY, 2001; VEEN; VRAKING, 2009) o que lhes dificulta a apropriação tecnológica que poderia realizar a manutenção e a expansão do seu capital tecnológico.

Outra entrevistada ressalta que, no aspecto referente às tecnologias, é impossível adotar uma posição maniqueísta: é ruim ou é boa. Considera que as tecnologias têm essas duas características e exemplifica: “eu ontem quis ter um artigo, que não era para mim, era para mandar aos meus doutorandos. Fui lá e saquei o artigo sem ter que ir a Cambridge. Portanto, nesse ponto de vista é bom”. E, ao mesmo tempo, acrescenta o outro lado da moeda: “Os tempos de trabalho e de lazer se fundem”.

Pesquisadora portuguesa relata o que significa o aspecto mais negativo da rede para o seu atual trabalho de professora

na pós-graduação: “viajo, quando regresso, posso ter milhares de mails acumulados e mensagens me dizendo: “você tem o servidor saturado”, “você tem que limpar”. Então, às vezes eu mando um e-mail dizendo: “eu sinto muito, estava no estrangeiro e tive problemas...”. Dentro desse mesmo ponto, pesquisador espanhol afirma que, ao se defrontar com a imensidão de mensagens, tem que tomar uma decisão: “procuro honestamente respondê-los, mas quando estou mais do que cansado, devo também me preocupar com minha saúde física e mental. Assim, num contexto em que habitualmente sacrifico parte da minha saúde, da minha vida privada, dos meus prazeres, ao altar do trabalho, por que não lhe sacrificar também alguns e-mails?”

“São invasoras”. Assim refere-se uma pesquisadora portuguesa ao ser questionada sobre o papel das tecnologias digitais no seu trabalho. E complementa que há um discurso sobre o quanto essas tecnologias permitem novas formas de comunicação: “tu podes responder e discutir com os teus alunos a qualquer hora, à meia-noite, e isto é ótimo”. No entanto pondera que “meia-noite era a hora em que tu devias estar a dormir ou a ler um romance para relaxares para dormires”. Nesse sentido, reafirma:

Para mim as tecnologias são invasoras. Invadem-te de uma forma incrível. É evidente que tu és a pessoa que pode ligar ou desligar o computador, mas as pessoas mandam-te um e-mail e, se tu não respondes, passas a ter, como eu tenho muitas vezes, a fama de não responder aos e-mails.

Isso é mais uma pressão em cima de ti. Embora seja dona de abrir ou fechar o computador, sei que se não o abro e se não respondo, as pessoas vão-me dizer, “- Oh pá, esta gaja nunca responde aos e-mails”.

Esses aspectos negativos da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente são, geralmente, sintetizados na convicção de que há uma invasão muito grande dos espaços de lazer e familiares com o uso e as potencialidades desses equipamentos, assim como uma intensidade maior de trabalho a ser realizado. Como declara uma pesquisadora brasileira: *“invade totalmente a sua vida privada”*. Ela analisa que o trabalho de ler, responder e-mails, orientação pela rede é realizado em casa, além do horário de trabalho. E explicita o problema: *“você sabe que, por exemplo, o skype não é uma coisa que as administrações públicas aceitam em muitos países. Não posso instalar o skype em um computador no trabalho. Tudo que é no skype, eu faço em casa”*.

Especificamente em relação ao processo de orientação, diferentemente do que ocorre no Brasil, sob o modelo CAPES, os depoimentos dos pesquisadores europeus e os documentos institucionais analisados evidenciam que, sob Bolonha, há a preocupação em assumir atitudes consideradas pró-ativas em relação à orientação dos mestrandos e dos doutorandos. Uma delas foi a decisão de Cursos de Pós-graduação indicar um segundo orientador como apoio, ou estimular a organização de equipes de orientação na perspectiva de cumprir os prazos e as exigências. Paralelamente são

oferecidos treinamentos, *workshop*⁵ sobre “como orientar”, divulgar “boas formas de orientar”, bem como a criação de estruturas institucionais de apoio à implantação de Bolonha.

Com base nesses depoimentos, enfatizamos um aspecto presente em um determinado número de entrevistas: as estratégias utilizadas para aderir às tecnologias sem perder os espaços de lazer. Um dos entrevistados descreve a sua aposta nos computadores para agilizar seu trabalho: *“quando chegou o computador, cheguei a imaginar que tinha a solução de todos os meus problemas tradicionais. E no início cheguei a ter um, dois, três, quatro, cinco computadores em minha casa. Depois passei a quatro, três, dois, um... e agora procuro trabalhar na sala da universidade”*.

Entre os entrevistados europeus e brasileiros, constatamos a preocupação, após uma grande invasão dos espaços de lazer, de definir regras de uso e trabalho com as tecnologias digitais, mais especificamente, com a internet. Uma queixa geral é o crescente número de e-mails que têm

⁵ Destaca-se: *Workshop on professional development of supervisors* (UAB/Espanha). Conteúdo: *“The new stakes of doctoral education and their impact on supervision’s aims and practices”* and *“Good Supervision”* and *‘Supervisors Training’ as Cultural Challenge for Learning Universities*”. Tivemos a oportunidade de participar desses workshops e constatar a preocupação em criar uma cultura mais coletiva a respeito da orientação, até porque, diferentemente do que ocorre aqui, no contexto pós-Bolonha, o tempo de doutorado foi reduzido para três anos.

que responder e as demandas que suscitam: *“conto diariamente com 100 e-mails, dos quais 20 são spam e 20 não-urgentes, mas tenho que responder a 40 deles em uma semana, destes, 20 são urgentíssimos e 20 podem esperar até três dias, mas levam arquivos incorporados, muito volumosos”*. E destacam as estratégias que estão desenvolvendo para lidar com essa invasão: *“resistências que eu utilizo, ainda de maneira não de todo refletida, porém de modo estratégico: alguns e-mails, simplesmente os deixo ‘morrer’. Alguns outros, particularmente, quando faço viagens ao exterior, não os leio”*.

Nesse cenário, um pesquisador português questiona: *“até que ponto este tipo de potencialidades das novas tecnologias não é indutor de um modelo cumulativo e apenas ‘verificacionista’ de ciência e não promotor de uma ciência mais criativa?”*

Considerações finais

A análise dos dados recolhidos dos entrevistados permite fazer constatações sobre o sentido das tecnologias digitais para o trabalho docente realizado no espaço acadêmico e o capital tecnológico desses pesquisadores. Constatamos que o cotidiano de trabalho dos entrevistados, permeado pelas demandas e exigências oriundas das políticas implementadas pelo Modelo CAPES ou pelo Processo de Bolonha, não permite a criação de espaços para a incorporação dos artefatos tecnológicos disponíveis. A principal tecnologia que invade o trabalho dos pesquisadores e que perpassa em todas as falas é o correio

eletrônico. Esse meio de comunicação virtual congrega e corporifica as pressões e exigências atuais do trabalho acadêmico: é por ele que chegam as solicitações, a toda hora e todo dia, que, muito mais que lotar a caixa com mensagens, definem os espaços de trabalho e não-trabalho dos pesquisadores. Esse acréscimo de tarefas acadêmicas gerou uma intensificação do trabalho dos pesquisadores – que se apresenta como um *continuum* – e a sensação de um estado permanente de *stress* ligado à impossibilidade de atender todas as demandas em tempo hábil.

Muitos entrevistados destacam aspectos positivos nas novas políticas de Pós-graduação e sua relação com as tecnologias digitais: há mais publicações, trabalhos em rede e expansão das parcerias com colegas e, principalmente, com instituições nacionais e internacionais. Porém há convergência nas críticas em relação ao fato de as transformações na organização do trabalho acadêmico e nos suportes informacionais serem muito abrangentes e implementadas em pouco tempo.

Pensava-se, uma década atrás, que os artefatos tecnológicos seriam responsáveis por um tempo maior de ócio ou lazer e propiciariam a redução da jornada de trabalho (DE MASI, 1999). Porém tal previsão mostrou-se equivocada. O ócio esperado tornou-se desemprego e o trabalho, cada vez mais informal e precarizado, gerou uma jornada que não precisa ser controlada por relógios de ponto ou por chefias, nem precisa de local. A vida privada foi invadida; diluíram-se os limites entre o lo-

cal de trabalho e o espaço familiar. Com o suporte das tecnologias digitais, o trabalho acontece em qualquer tempo e lugar. Essas ponderações, levando em consideração as características do trabalho acadêmico, podem ser estendidas para os profissionais que atuam nas universidades. Da mesma forma, como muitos outros trabalhadores que passaram por mudanças radicais na organização do seu trabalho, os pesquisadores/docentes da pós-graduação também veem seu trabalho modificar-se.

Essas características do trabalho na contemporaneidade dificultam uma análise mais aprofundada sobre as possibilidades e usos de tecnologias digitais para o trabalho dos professores/pesquisadores. O aspecto ou a característica mais visível e impactante – a invasão de todos os espaços da vida do profissional – torna-se assim de uma importância tão grande que impede a muitos pesquisadores se voltarem para a discussão sobre o potencial comunicativo e colaborativo dessas tecnologias. Até porque a invasão e a intensificação do trabalho fazem com que seja muito difícil criar espaços de experimentação e análise dos possíveis usos que ultrapassam o armazenamento e a troca de informações, justificativas iniciais na organização da internet. O modelo atual

de internet, mais especificamente a Web 2.0, possibilita mudanças nos métodos de colaboração, em que massas de pessoas anônimas podem inovar na produção de conteúdos, bens e serviços, além de possibilitar que alguns desses bens circulem livremente pela rede e estejam acessíveis gratuitamente a quem estiver conectado. No entanto constatamos que esses usos ainda estão distantes dos pesquisadores que atuam na pós-graduação, pois envolvem, no geral, rupturas tecnológicas, novas aprendizagens e novos usos sociais das tecnologias. E, para que isso aconteça, os professores necessitam constatar algum ganho ou retorno desse envolvimento, visto organizarem-se com rotinas de trabalho que funcionam de acordo com suas necessidades e que são difíceis de abandonar.

Podemos afirmar que os pesquisadores/professores que atuam na pós-graduação trabalham dentro de um cenário em que se veem pressionados entre as exigências de um trabalho acadêmico cada vez mais intensificado e a necessidade de estruturar um “capital tecnológico” que lhe permita a inserção na “sociedade do conhecimento”. E, em um círculo vicioso e sem fim, esse capital joga-os cada vez mais dentro de um trabalho intensivo e invasivo.

Referências

- ANTUNES, Fátima. *A nova ordem educacional*. Espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: atores, processos, instituições. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.
- ADELMAN, Clifford. *The Bologna Club: what U.S. Higher Education can learn from a decade of European reconstruction*. Institute for Higher Education Policy, may, 2008.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação*. Gestão e avaliação. Campinas: Autores Associados, 2009.
- BINDÉ, Jérôme (Coord.). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.
- CACHAPUZ, Antônio. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “*case study*” de globalização. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- CHAFE, Wallace. Integration and involvement speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, Deborah (Ed.). *Spoken and written Language: exploring orality and literacy*. Norwood: Ablex, 1982. p. 35-52.
- CUNHA, Rafael. *Impressões digitais entre professores e estudantes*: um estudo sobre o uso das TIC na formação inicial de professores nas universidades públicas em Santa Catarina. 2011. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis, 2011.
- DAL ROSSO, Sadi. *Mais trabalho!* A intensificação do labor na sociedade ontemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, FPCE/UP, n. 16, p. 133-169, 2001.
- DE MASI, Domenico. *A sociedade pós-industrial*. São Paulo: Editora do SENAC, 1999.
- GARCÍA MANJÓN, Juan Vicente (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009.
- GIDDENS, Anthony. *A Europa na era global*. Barcarena: Editorial Presença, 2009.
- KUENZER, Acácia Zenaide; MORAES, Maria Célia Marcondes. Temas e tramas na pós-graduação em Educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set/dez. 2005.
- LINHART, Danièle. *Pourquoi travaillons-nous?* Une approche sociologique de la subjectivité au travail. Ramonville Saint-Agne: Érès, 2008. p. 159-182.
- MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, Setor de Educação da UFPR, n. 21, p. 289-308, 2003.
- NERAD, Maresj; HEGGELUND, Mimi (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008. p. 131-145.
- NEVES, Fernando dos Santos *et al* (Org.). *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”? A “Declaração de Bolonha” e o Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2005.

NÓVOA, Antônio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, Donaldo Bello; MARTÍNEZ, Silvia Alicia (Orgs.). *Educação comparada*. Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press, v. 9, n. 05, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing/>>. Acesso em: 19 fev. 2011.

ROBERTSON, Susan. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas, v. 14, n. 42, p. 407-422, set/dez. 2009.

RUIZ, Roberto. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma evaluación Del Área Europea de Educación Superior). *Pró-Posições*, Campinas, UNICAMP, v. 15, n. 3, p. 21-36, set/dez. 2004.

SERRALHEIRO, José Paulo (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? *Perspectiva*, Florianópolis, NUP/Editora da UFSC, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *O trabalho intensificado nas federais*. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Editora Xamã, 2009.

SIMÃO, José Veiga *et al.* *A ambição para a excelência*. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

SOUZA, Ricardo Augusto de. O discurso oral, o discurso escrito e o discurso eletrônico. In: MENEZES, Vera Lúcia. *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 16-41.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: Produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. Caxambu. Trabalho Encomendado pelo GT “Trabalho e Educação”, Reunião Anual da ANPEd, 2010.

VEEN, Win; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens*: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WIELEWICKI, Hamilton de Godoy; OLIVEIRA, Marilize Rubin. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

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

Recebido em julho de 2011

Aprovado para publicação em agosto de 2011

