

AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O PROCESSO DE ORIENTAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

TECHNOLOGIES OF INFORMATION AND COMMUNICATION AND THE GUIDANCE PROCESS IN GRADUATE

LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN Y EL PROCESO DE ORIENTACIÓN EN LA POST-GRADUACIÓN



Luíza Turnes*

luh_turnes@hotmail.com

Lucídio Bianchetti**

lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da Unochapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: TURNES, L.; BIANCHETTI, L. As tecnologias da informação e comunicação e o processo de orientação na pós-graduação. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 18, n. 38, p. 97-113, maio/ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i38.3389>



RESUMO: As mudanças introduzidas pela CAPES, no Brasil, e a implementação do Processo de Bolonha (PB), na União Europeia (UE), alteraram, entre outros aspectos, a relação orientador-orientando. A partir de modificações diversas, as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) passaram a desempenhar um papel determinante no processo de orientação, bem como para que as universidades melhorassem suas posições nos *rankings*. Por meio de entrevistas com pesquisadores brasileiros e investigadores de universidades da UE, vinculados à Pós-Graduação (PG), objetivamos analisar como as TIC foram incorporadas, que mediação desempenharam na relação orientador-orientando e as decorrências ao processo da comunicação entre estes. Os questionamentos sobre a qualidade do conhecimento produzido e as consequências da intensificação do trabalho aparecem na literatura e nas investigações empíricas que serviram de base para este trabalho.

Palavras-chave: Tecnologias e Trabalho. Processo de Orientação. CAPES. Processo de Bolonha.

ABSTRACT: The changes introduced by CAPES in Brazil and the implementation of the Bologna Process (BP), the European Union (EU) altered the steered guiding relations. From this change the Information and Communication Technology (ICT) now play decisive role in the guidance process, as well as for universities to broaden production rates and would improve positions in the rankings. Through survey of Brazilian researchers and researchers from EU universities, linked to postgraduate, we aimed to assess how ICTs

have been incorporated, which played in the mediation steered guiding relationship and the moves to the communication process between them. The questions about the quality of the knowledge produced and labor intensified consequences appear in literature and the empiric investigations that formed the basis for this work.

Keywords: Technology and work. Orientation process. CAPES. Bologna process.

RESUMEN: Los cambios introducidos por la CAPES, en Brasil y la implementación del Proceso de Bolonia (PB), en la Unión Europea (UE) alteraron, entre otros aspectos, las relaciones orientador-orientando. A partir de diversas modificaciones, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pasaron a desempeñar un papel determinante en el proceso de orientación así como también en el posicionamiento de las universidades en los *rankings*. Por medio de entrevistas realizadas con investigadores brasileiros e investigadores de universidades de la UE, vinculados a la Post-Graduación (PG), tuvimos como propósito analizar como fueron incorporadas las TIC, que mediación desempeñaron en la relación orientador-orientando y sus implicaciones en el proceso de comunicación entre ellos. Los cuestionamientos sobre la calidad del conocimiento producido y las consecuencias de la intensificación del trabajo aparecen en la literatura y en las investigaciones empíricas que sirvieron de base para este trabajo.

Palabras clave: Tecnologías y trabajo. Proceso de Orientación. CAPES. Proceso de Bolonia.



* Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Florianópolis (UFSC). Doutoranda em Educação no PPGE/UFSC

** Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com Estágio Pós-doutoral na Universidade do Porto, PT Professor no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC. Pesquisador 1B do CNPq.

¹ Uma versão deste trabalho serviu de base para nossa intervenção na 36^a Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) realizada em Goiânia, no ano de 2013.

1 INTRODUÇÃO – A CAPES E O PROCESSO DE BOLONHA¹

Um mal-estar assombra a Academia: o mal-estar provocado pelo fetiche do conhecimento-mercadoria e o seu canto da sereia – o produtivismo [...] a Academia parece estar desagradada e, em alguma medida, degradada pela direção e pelo ritmo do desenvolvimento das transformações em curso no chamado sistema brasileiro de ciência e tecnologia (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 769).

A partir da criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em meados da década de 1950, pretendia-se, de acordo com palavras de Anísio Teixeira, a “reconstrução da Universidade brasileira” (MENDONÇA, 2003). Para isso, em período mais recente, entre outros, dois desafios se impuseram: 1) a inserção na sociedade do conhecimento e/ou da informação e 2) a incorporação das chamadas Tecnologias de Informação e de Comunicação (TIC).

As investigações realizadas sobre essa temática direcionada a orientadores/pesquisadores (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2009) têm evidenciado dois aspectos: os usos das TIC 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 pelos seus orientadores. Um dos argumentos da CAPES para definir as suas políticas de avaliação e financiamento é considerar que o uso das TIC auxilia na operacionalização do trabalho docente na PG; por isso, há justificativas que envolvem uma aposta na diminuição dos prazos para a conclusão das dissertações e das teses.

Primeiramente, a prioridade da CAPES era defender a formação de professores, no Brasil ou no exterior, para a atuação no ensino superior, especialmente nas universidades públicas. A criação da PG completa o conjunto de medidas voltadas à expansão do ensino superior no Brasil, que, em meados dos anos 1950, era incipiente.

A educação formal brasileira, de modo geral, difundiu-se de uma maneira sem precedentes a partir da queda do regime ditatorial e da retomada do processo democrático, o que ocorreu pela institucionalização da chamada Nova República, em 1985, com a aprovação de uma nova Constituição Federal para o país, em 1988, e de uma nova lei para a educação brasileira (Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Dentro desse processo de expansão, em meados dos anos 1990, os Programas de Pós-Graduação (PPGs) começaram a ser submetidos – na sua forma de gestão e funcionamento – a mudanças profundas, que atingiram os pesquisadores e a própria qualidade da produção do conhecimento.

Uma preparação diferenciada para pesquisadores foi determinada como uma das principais funções da PG no

Parecer nº 977/65, que oficializou a implantação da PG no Brasil. Primeiramente, os cursos e/ou Programas atendiam prevalentemente uma demanda específica que se tratava da capacitação de professores que, geralmente, já atuavam nos poucos cursos de ensino superior e precisavam de aperfeiçoamento e titulação para dar continuidade a suas atividades nesse nível de ensino. Com isso, podemos afirmar, então, que havia um modelo bem definido nos PPGs, no qual a ênfase era a formação e a capacitação docente. Porém, somente no final década de 1990, na composição do IV Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é que se implantaram medidas que induziram a implantação de um modelo de formação de pesquisadores.

Ocorreu, na sequência, uma mudança de paradigma e uma reorganização da forma de estruturação e de funcionamento da CAPES. Alterou-se o predomínio da formação de professores para a formação de pesquisadores, e buscou-se tornar a universidade mais coerente com aos desafios de um final e início de século, visto que estão presentes: a introdução à sociedade do conhecimento ou da informação² (BINDE, 2007) e a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), como mencionado anteriormente. Diante disso, interessa-nos analisar, neste artigo, como as TIC foram incorporadas e que mediação desempenharam na relação orientador-orientando e, as decorrências do processo da comunicação entre estes.

As mudanças que atingiram os pesquisadores e os próprios estudantes e, que estão diretamente relacionadas ao foco do nosso trabalho, são: a redução de tempo para a conclusão das dissertações e teses; a submissão de todas as áreas do conhecimento e de todas as regiões do país a um mesmo padrão de avaliação, apesar das diferenças entre elas; a mudança nos objetivos da CAPES, da formação de professores para o ensino superior à formação de pesquisadores.

Dentro desse processo de transformações ocorridas desde a implantação da PG no Brasil, podemos afirmar que, embora a CAPES focalize a PG³ e o Processo de Bolonha (PB) enfatize mais a educação superior, é possível estabelecer algumas relações, já que a PG faz parte do ensino superior.

No que se refere ao PB, assinado em conjunto pelos ministros da educação dos países da União Européia (UE) em 1999, não caracteriza o “ponto zero” das transformações do ensino superior europeu, pois há algum tempo medidas vinham sendo tomadas visando a promover e incentivar a mobilidade, o intercâmbio dos estudantes e professores das universidades. O objetivo do PB era construir um espaço europeu de ensino superior coerente, harmônico, atrativo e competitivo, que resultasse na mobilidade de estudantes e professores, enfatizando a competitividade internacional do ensino superior europeu.

Os documentos relacionados ao PB supunham como limite à uniformização dos sistemas de educação de cada

² Bindé (2007) defende que as sociedades do conhecimento se caracterizam pela capacidade de identificação, produção e utilização da informação para a criação do conhecimento necessário ao desenvolvimento humano. Portanto, defende que a informação pode ser o suporte a partir do qual é possível chegar ao conhecimento, assim como as informações pressupõem dados. Deve ficar claro que não há respaldo histórico e epistemológico para que se equipare informação e conhecimento (BIANCHETTI; MATTOS, 2011), como seguidamente aparece na grande imprensa e em algumas obras consideradas de referência, como são as produções de Alvin Toffler e Heidi Toffler (1994), ao afirmar que ingressamos na sociedade do conhecimento a ponto de o “proletariado” ser substituído pelo “cognitariado”.

³ Em período mais recente volta-se à atuação em outras frentes, como é, por exemplo, o caso do surgimento da Nova CAPES, caracterizada como “uma CAPES para a educação básica” (RISTOFF; BIANCHETTI, 2012).



país da UE, o ano de 2010, previsão prorrogada para 2020. No contexto do processo, a meta é o tempo de três anos para o universitário concluir a graduação, dois para o mestrado e três para o doutorado. De acordo com esses documentos orientadores, é o alcance dessa meta que certificará a mobilidade dos estudantes juntamente com a dos professores, garantirá a empregabilidade dos diplomados e o reforçará a competitividade internacional.

Para analisarmos como essas mudanças estão ocorrendo, base de nossa reflexão neste artigo, utilizamos a literatura que trata de questionamentos sobre a qualidade do conhecimento produzido e as consequências da intensificação do trabalho, a partir da inserção das TIC e de 90 entrevistas⁴ realizadas com professores e/ou coordenadores de PPGs brasileiros e europeus, enfatizando sua organização no trabalho docente, tanto de pesquisa quanto de orientação, no que se refere à incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TIC).

⁴ Estas entrevistas, transcritas e revisadas, foram realizadas entre os anos de 2003 e 2007 a partir de projetos vinculados ao CNPq, sob a responsabilidade de Ana Maria Netto Machado, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC) e Lucídio Bianchetti, da Universidade Federal de Florianópolis (UFSC). De outra parte, aquelas feitas com investigadores europeus foram realizadas entre 2009 a 2010, no decorrer do estágio pós-doutoral do professor Lucídio Bianchetti, na Universidade do Porto (UP), desenvolvendo o projeto: “Pesquisadores sob pressão: Aproximações entre as exigências do modelo CAPES de avaliação e fomento e o Processo de Bolonha e as decorrências para o trabalho dos pesquisadores em educação”. As entrevistas estão em um banco de dados; a partir delas, como base empírica, alguns (sub)projetos estão sendo desenvolvidos.

2 CONTROLE DO TEMPO E INTENSIFICAÇÃO DOS PROCESSOS DE TRABALHO

As publicações acadêmicas se tornaram tarefas em série, como as peças que rolam pelas esteiras de uma linha de montagem [...]. O produto é tudo o que conta e não sua recepção, não seu uso humano (WATERS, 2006, p. 42).

Os atuais critérios de produção científica estão sendo modificados, tornados mais exigentes. Isso faz com que professores e estudantes tenham de renunciar – a maioria das vezes a contragosto – a uma tradição construída e se obriguem a entrar em uma lógica da produção escrita muito próxima à produção de mercadorias, como apontava Waters (2006). Pelo caminho da indução, cada vez mais, docentes e discentes vêm aderindo e submetendo-se a tais exigências, visto que os programas – induzidamente – têm implementado mecanismos de avaliação interna sistemática, com critérios para manutenção de um corpo docente e discente produtivo, prevendo exclusões dos PPGs, quando a produtividade não alcança ou não se mantém dentro dos padrões prescritos.

Esse novo modelo de exigência com base na produtividade, no controle dos resultados, criou um conflito com as normas anteriores que eram muito mais flexíveis. Atualmente, pensar em um curso de mestrado com duração de quatro ou cinco anos e um doutorado com duração de seis a oito anos nos parece inconcebível. No entanto, houve um tempo com prazos mais laxos, sem contar o fato de que a responsabilidade sobre o trabalho e a sua conclusão estava centrada no pós-graduando, pouco ou nada atingindo o professor orientador. Não havia represálias para este, caso um pós-graduando abandonasse o curso sem o concluir.

Hoje, caso não se respeite o preestabelecido Tempo Médio de Titulação (TMT), as consequências recaem sobre o coletivo de um Programa e no próprio orientador. As perdas e as recompensas estão relacionadas de forma direta com a produtividade, com o cumprimento das prescrições.

A partir das novas exigências da CAPES professores e pós-graduandos são responsáveis pela pesquisa e por sua conclusão no período previsto. Conforme ressaltado, caso isso não aconteça as penalidades atingem todos os envolvidos com o PPG. Mudanças profundas e propostas em pouco tempo trazem consequências, obrigando a transformações nos hábitos e modos tradicionais de desenvolver o trabalho, no caso específico da PG. Essa perspectiva produtivista é criticada por muitos professores e pós-graduandos. E parece que o processo de “aceleramento” e de imposições não conhece limites, uma vez que as medidas já implementadas vêm sendo complementadas por outras, como é o caso da rigorosidade dos critérios para concessão de bolsas a orientadores e pós-graduandos e para o credenciamento e (re) credenciamento dos docentes junto aos programas, entre outras medidas.

Não apenas fazer parte, mas manter-se no corpo docente dos PPGs cada vez mais está na dependência do (re) credenciamento medido, entre outros itens, pelo número de publicações. E uma das formas de acesso e controle ao número de publicações em um determinado período de tempo é o Currículo *Lattes*⁵, cuja plataforma torna pública a vida acadêmica dos pesquisadores, principalmente via suas produções.

Com relação à forma como a PG está estruturada em termos de avaliação, Warde (2002, p. 179) alerta:

Se as agências federais de apoio à pós-graduação e os demais órgãos dos quais emanam as políticas nacionais estivessem efetivamente interessados em preservar uma das poucas e melhores conquistas educacionais das últimas décadas, e tivessem lucidez para considerar que qualquer sistema ou subsistema de ensino precisa de pelo menos 30 anos para revelar seus efeitos mais permanentes, então eles conteriam as ações mais recentes que estão pondo em risco a sobrevivência dessa evidente conquista nacional que foi a criação do sistema de pós-graduação. Talvez não estejam pensando em acabar com a pós-graduação; é quase certo que não estejam, mas seguramente estão abalando o seu equilíbrio ecológico.

Temos assistido, a partir da dependência de financiamento e certificação, a aprovação de órgãos governamentais à adesão dos Programas e pesquisadores às novas regras de avaliação. A esse respeito é necessário questionarmos em que medida essa adesão não tem favorecido o “barateamento” da qualidade da pesquisa, visto que, ao se

⁵ No artigo com o título “*A corrida pelo Lattes*”, Silva (2005) destaca que “[...] a sociedade competitiva não admite perdedores, apenas vencedores. O currículo deixa de refletir as vicissitudes da vida e passa a ser a medida do sucesso. E este deve ser conquistado a qualquer custo. É uma corrida maluca, que se traduz no **Currículo Lattes**. Se você não tem **Lattes** está socialmente morto, não existe. Mas não basta tê-lo, é preciso que ele expresse sua lista de realizações, e esta deve ser a maior possível” (2005, [s. p.]). Nesta direção, vale também a leitura do recente, porém instigante texto de Vasconcellos (2015): “Homolattes”.

discutir o processo de avaliação de PPG, é preciso considerar se

[...] está avaliando um processo educacional, formativo, e não o produto da atividade de cientistas profissionais [...]. É diferente avaliar-se um processo de formação de pessoas, professores, filósofos, artistas, tecnólogos ou cientistas, e avaliar-se o currículo de um pesquisador ou equipe de pesquisadores para fins de concessão de auxílios a programas específicos. (GATTI, 1999, p. 34).

Paralelamente às exigências em termos de avaliação da PG, visualizamos que durante muitos anos não houve muita preocupação por parte das universidades, no que se refere à exigência de contar com mestres e doutores em seus quadros. Por outro lado, houve expansões controladas pela CAPES, avaliadas, o que evidencia que há uma preocupação com a qualidade. De qualquer maneira, a exigência de mais doutores e mestres, a exigência de pesquisa para um professor conseguir tempo integral nas universidades públicas, entre outras, são ações que ocasionaram uma expansão da PG, difícil de controlar e acompanhar.

Em pouco tempo aumentou o número de pessoas que passaram a cursar a PG⁶, chegando a esse nível de formação com uma faixa etária menor, geralmente com menos experiência e, na atual conjuntura, pressionadas pelas novas imposições de prazos para concluir seus cursos. Especialmente nas universidades federais, esses pós-graduandos vão se deparar com professores/orientadores que se formaram recentemente, com pouca experiência em orientação – pois, na maioria das vezes, orienta-se da maneira como se foi orientado ou procura-se negar o processo que se vivenciou como orientando – e com pouca disponibilidade de tempo, visto que a não contratação ou a contratação em número reduzido de novos professores, aumenta o número de demandas daqueles que estão na ativa. Em resumo, todos esses aspectos influenciam os processos da pesquisa, orientação, escrita, produção e socialização do conhecimento.

3 A INCORPORAÇÃO DAS TIC NA PG

Torna-se imperativo refletir sobre o modo pelo qual a educação incorpora as tecnologias, especialmente no que diz respeito à formação de professores e à introdução das tecnologias midiáticas na escola. A transposição das TIC para as práticas educacionais deve ser feita por meio de uma análise minuciosa das suas vantagens e limites, permitindo assim a crítica de uma possível incorporação instrumental e reificada dessas tecnologias. (ZUIN, 2010, p. 975).

⁶ Mais informações estão disponíveis em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/01/brasil-dobra-numero-de-mestres-e-doutores-em-dez-anos>>.

Como mencionamos anteriormente, com a criação da CAPES, no Brasil, na segunda metade do século XX, e com a implementação do PB, na Europa, no final XX, tinha-se como metas reformar a universidade brasileira, e, na Europa, reconstruir a universidade europeia.

Na metade da década de 1990, processou-se uma mudança de paradigma, do predomínio da formação de professores para a formação de pesquisadores e, com isso, mudou-se a reorganização da forma de estruturação e funcionamento da CAPES, e isso direcionou o PB a tornar a universidade mais coetânea aos desafios determinados em um final de século e início de outro. Dentro desses desafios, está a inserção na chamada sociedade do conhecimento ou da informação e a incorporação das TIC.

Neste artigo, pretendemos destacar pontos relacionados à assimilação e ao uso das chamadas TIC a partir das entrevistas realizadas com professores orientadores de PPGs em educação. Alguns questionamentos serviram de base para nossa análise: Como esses profissionais aderem e incorporam esses novos meios de comunicação? Como e por que alguns não conseguem aderir a esses novos meios, mesmo que seja para garantir que a redução do tempo para conclusão do mestrado e doutorado seja reforçada pela *internet* e as orientações/defesas de dissertações e teses sejam por *skype* ou videoconferência? Quais são os limites e as possibilidades da orientação virtual? Quais as mudanças que as tecnologias trouxeram para a qualidade do trabalho dos professores?

O que podemos adiantar é que as reações são as mais diversas no que se diz respeito, particularmente, à presença das TIC no processo de orientação. Constatamos que os professores de maior faixa etária preferem o sistema no qual denominam de sistema antigo, isto é, aquele em que está muito presente o encontro face a face e a correção dos trabalhos dos orientandos de maneira impressa, bem como a defesa do trabalho final de maneira presencial. Portanto, para estes a rede é considerada um elemento que impede ou interfere na relação virtuosa entre orientador-orientando. E também consideram a rede como um elemento que potencializa a pressão que é exercida sobre orientadores e orientandos no sentido de produtivismo: concluírem o curso em menor tempo. Por outro lado, os mesmos professores concordam no que se refere à importância da incorporação das novas tecnologias e as vantagens que possibilitam para a organização do seu trabalho acadêmico, por exemplo, acesso a banco de dados, a documentos, trabalhos em rede independentemente das categorias de lugar e tempo. Porém, a maior parte desses professores afirma que tem certa dificuldade para familiarizar-se e naturalizar o uso desses equipamentos. Outros afirmam que existem facilidades no processo de orientação se as TIC estiverem presentes, pois estas proporcionam uma maior comunicação entre orientador e orientando, veiculação e produção acadêmica.

Com isso, podemos afirmar que os depoimentos dos professores oscilam entre dois aspectos: as facilidades que as novas tecnologias geram para o trabalho acadêmico e a intensificação do trabalho que provocam. O fato é que as TIC se apresentam como estratégia global do capitalismo e provocam, dependendo dos seus usos, mais estresse aos trabalhadores e pesquisadores – paralelamente a vantagens – sujeitando-os a novas exigências de qualificação para com os novos equipamentos e a novos ritmos de trabalho. E essas inovações estão baseadas na diminuição do tempo e do espaço, controle do tempo e disciplinarização dos trabalhadores.

3.1 As tecnologias como extensão do ser humano

Há alguns anos vivenciamos um contexto social marcado por espaços e tempo redimensionados, com novas possibilidades de flexibilidade e com a ampliação do acesso às TIC e à informação. Em uma sociedade permeada pelas tecnologias, um dos desafios do século XXI é pensar e fazer educação de qualidade de modo contextualizado ou, como nos alerta Zuin (2010), na direção da necessidade de fazermos uma análise minuciosa de quais são as potencialidades e os limites das tecnologias.

A utilização desses meios têm exercido influências na vida cotidiana dos indivíduos nas suas diferentes esferas. Ainda que, desde os primórdios o ser humano já demonstrasse interesse pela técnica e pretensões de ampliar seus sentidos e membros a partir de objetos e instrumentos, com o advento das mídias eletrônicas instaurou-se uma comunicação mais participativa e envolvente, que explora os recursos de multissensorialidade dessas mídias, atraindo usuários em função das possibilidades que o acesso e uso das TIC representam.

A cibercultura – termo popularizado por Pierre Lévy (1999) – tem se destacado por ressaltar essa característica de os seres humanos estarem cada vez mais relacionados aos suportes e aparatos tecnológicos. Na verdade, a relação homem-máquina não é uma peculiaridade do ciberespaço. É própria da natureza humana a busca por complementos ou ampliações dos seus sentidos e membros. O fascínio pela técnica estimulou os seres humanos a criarem extensões de si próprios, de modo que hoje é comum perceber um sujeito mediado, entrelaçado aos dispositivos tecnológicos. A expressão evidenciada por McLuhan (1964) “os meios como extensões do homem” não só demonstra a intensidade da relação entre indivíduos e artefatos tecnológicos, mas, sobretudo, provoca uma reflexão sobre a configuração dessa sociedade, quando os dispositivos passam a ser cada vez mais integrados às pessoas.

O termo cibercultura tem vários sentidos, mas o apreendemos como a forma sociocultural que advém de uma relação de trocas entre a sociedade, a cultura e as

novas tecnologias de base microeletrônicas surgidas na década de 1970, graças à convergência das telecomunicações com a informática (BIANCHETTI, 2008). Trata-se de uma nova relação entre tecnologias e a sociabilidade, configurando a cultura contemporânea (LEMOS, 2002).

Lévy afirma que o ciberespaço permite a combinação de vários dispositivos e interfaces interativos, que favorecem a coconstrução, tais como: o correio eletrônico, as conferências eletrônicas, o hiperdocumento compartilhado, os sistemas avançados de aprendizagem ou de trabalho cooperativo. O autor define ciberespaço como:

[...] o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de redes hertzianas e telefônicas clássicas), na medida em que transmitem informações. Consiste de uma realidade multidirecional, artificial ou virtual incorporada a uma rede global, sustentada por computadores que funcionam como meios de geração de acesso. (LÉVY, 1999, p. 92).

Nesse contexto, as mudanças na PG foram profundas e atingiram os pesquisadores e os próprios estudantes, entre outros aspectos, no que se refere à produção e à veiculação do conhecimento e ao redimensionamento do espaço e do tempo como vimos anteriormente. Muitos sujeitos envolvidos na PG, sejam eles professores ou acadêmicos, fazem parte do contingente que resiste à incorporação e ao uso das TIC, embora haja uma convergência no sentido de que, seja qual for a inserção profissional, não há mais como deixar de fazer parte da sociedade da informação (TURNES, 2014). Não há como deixar de reconhecer as facilidades propiciadas pela rede e seus instrumentais; porém, não há, também, como ignorar que o uso das TIC tem sido mais um dos fatores intensificadores do processo de trabalho.

A introdução das TIC – compreendidas como criações, como qualificações humanas objetivadas em *softwares* e *hardwares* e que deveriam ser incorporadas para a otimização do tempo e para potencializar as capacidades humanas – na esfera do mundo do trabalho tem acarretado mudanças significativas nas estruturas e nos cenários sociais contemporâneos.

O que defendemos aqui não é utilizarmos as tecnologias a qualquer custo, mas, como afirma Lévy (1999, p. 172), “[...] acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais [...] e os papéis do professor e do aluno”. Em qualquer tecnologia, em potencial, há diversos usos. O desafio que nos é colocado é compreender a maior quantidade possível de opções e que todos, equanimemente,

tenham acesso a essas opções tecnológicas no sentido de potencializar o processo de trabalho, sem que isso signifique intensificação e ampliação da jornada de trabalho, aspectos que atentam contra a qualidade do trabalho e as condições de vida dos usuários desses aparatos.

3.2 Análise das entrevistas: os sentidos das TIC no processo de orientação para professores da Pós-Graduação

Observando a fala dos entrevistados, podemos afirmar que há um destaque ao papel representado pelas TIC na organização de seus trabalhos atuais na PG, isto é, as TIC – ainda que não estejam totalmente incorporadas ao processo de orientação – desempenham uma função que se sobressai. Os depoimentos trazem dois aspectos diferenciados: as facilidades que essas tecnologias geram para o trabalho acadêmico – armazenamento e organização de dados, comunicação instantânea, acesso *online* a dados e documentos – e a intensificação do trabalho que acabam provocando. Portanto, verificamos que as TIC apresentam limites e possibilidades com relação a seus usos.

A maioria dos pesquisadores brasileiros e europeus apontam para as facilidades que o uso das TIC provocam em relação a uma maior comunicação entre orientador e orientando, veiculação e socialização de produção acadêmica. Contudo, apontam que a economia de tempo e os meios que permitem alcançar as metas (que antes pareciam impossíveis) faz com que a categoria tempo se modifique dando a impressão de que o tempo ficou mais denso e que se tem menos tempo do que antes “[...] 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 entrevistados europeus.

Uma parcela considerável dos entrevistados afirma que o trabalho presencial está sendo substituído pelo trabalho virtual, que exige muitas horas e nem sempre faz parte do contrato de trabalho. Ademais, um dos entrevistados afirma que “[...] nem sempre produzem os efeitos que poderiam produzir na combinação virtuosa de trabalho virtual e trabalho presencial”. Como aponta um pesquisador espanhol ao comentar seu trabalho de orientação:

“Estou orientando 14 ou 15 teses, teses online. Quer dizer que as quatro da tarde chega um e-mail com um arquivo e as oito da tarde me vem outro e-mail dizendo: ‘Você leu?’ ‘Mas você, contudo, não me respondeu!’ E, no terceiro dia, acabo por responder-lhe”.

E esse mesmo professor compara o trabalho de orientação que realiza agora com o que realizava quando

“Nos anos de 1980 orientei algumas teses de alunos latino-americanos. Estas teses iam a ritmo de barco. Isto quer dizer: o pessoal

escrevia lá, com máquina de datilografia, e me enviava pelo correio postal. O barco demorava um mês para chegar. Eu demorava um mês para abrir, e tardava um mês em responder – manualmente –, e eu enviava por barco, que acabava demorando um mês mais para chegar ao orientando; de forma tal que, num ciclo de um ano, havia duas interações”.

Uma entrevistada também reforça o antes e o depois na sua carreira acadêmica: “[...] lembro-me de como era feliz quando chegava ao departamento nos anos 80 com um ofício escrito a mão para eles (secretaria) baterem. Claro que agora eles já não digitam, sou eu que faço”. Esse professor reforça, também, a questão da intensificação do trabalho.

No que diz respeito às facilidades que as tecnologias digitais proporcionam, um entrevistado brasileiro afirma que: “[...] as novas tecnologias facilitam o trabalho à medida que boa parte do que antes você tinha que fazer está incorporado na máquina”.

Constatamos, como dito anteriormente, que os pesquisadores que Prensky (2001) consideraria como “migrantes digitais”, apresentam certa resistência à orientação virtual. Isso se deve ao fato do que chamam de perda de contato direto (face a face), o qual, para a maior parte dos pesquisadores, é um elemento essencial no processo de orientação. Como relata pesquisadora brasileira: “[...] não dispenso alguns momentos presenciais. Não tem jeito, tem que vir, sentar, consolidar coisas. Há aspectos que precisam ser falados, tratados face a face; mas, enfim, eu acho tem que ter uma combinatória”. Outro elemento importante para esses pesquisadores é a entrega de cópia do trabalho impressa como afirma um entrevistado europeu:

“Talvez eu seja antiquado, porque eu sempre pedi aos estudantes apresentarem cópias impressas. Eu não leio online. E eu não posso fazer esse tipo de leitura cuidadosa a partir de um ecrã de computador, e fazer comentários para trás... E esse tipo de coisas, não posso. Estou longe de querer trabalhar dessa maneira. Vou fazer isso se tiver que o fazer, mas eu prefiro muito mais trabalhar com cópias impressas e, assim, eu vou sempre pedir-lhes para apresentar cópias impressas”.

Por outro lado, uma entrevistada afirma que as tecnologias digitais “[...] permite(m) fazer uma orientação muito mais próxima, muito mais regular, muito mais frequente”.

Existem muitas orientações que estão sendo realizadas em sua maior parte *online*; porém, ainda existem muitos professores que não aderiram ou incorporaram esse novo modelo de orientação, e com motivos diversos. Um entrevistado afirma: “[...] hoje nós passamos horas diante

do computador pegando os textos que eles me mandaram. Eu os devolvo com marcas. Eles apropriaram essas modificações, e estamos lá reescrevendo”.

Diante dessas exigências, alguns pesquisadores construíram algumas estratégias para o uso das tecnologias, já que para alguns elas parecem “invasoras”. Uma entrevistada europeia afirma que:

“São invasoras. É giríssimo, agora dizer que tu podes responder, podes discutir com os teus alunos à meia-noite, que isto é ótimo. Mas à meia-noite era a hora em que tu devias estar a dormir ou a ler um romance para relaxares para dormires. Invadem-te de uma forma incrível. É evidente que tu és a pessoa que pode ligar ou desligar o computador, também é verdade, mas as pessoas mandam-te um e-mail e se tu não respondes tu 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”.

Diante disso, queremos enfatizar as estratégias utilizadas para aderir às tecnologias sem perder os espaços de lazer. Alguns orientadores descrevem maneiras de não deixar com que as tecnologias invadam tanto seus tempos e espaços, criando estratégias engenhosas de responder a alguns e-mails e “deixar morrer” outros, bem como demarcando claramente tempo de trabalho e de descanso.

De outra parte, um pesquisador brasileiro afirma, em relação ao uso do computador, que: “O que eu uso, posso até usar o computador para trocar ideias, mandar as opiniões etc. e tal, mas como e-mail. Agora o texto em si ele tem que me mandar impresso porque eu quero ler o texto, eu preciso do papel. O computador não me libertou do papel”. Com isso, podemos afirmar novamente o apego ao trabalho impresso para se fazer correções por parte de alguns orientadores. Na mesma linha de pensamento, uma pesquisadora europeia relata: “[...] eu não gosto muito da internet, como eu acabei até de falar. Então, eles mandam os textos e tal, mas não substituí um telefonema com o texto na mão e a gente apontando [...]”.

Por outro lado, alguns pesquisadores apontam para as facilidades que as tecnologias digitais trouxeram para o trabalho docente. Um orientador europeu afirma que:

“Bom, eu acho que orientação a distância funciona. Funciona tão bem quanto a presencial. Na verdade... Eu, as épocas em que eu tive afastado – foi só uma época, eu tive no pós-doutorado um ano... E eu acho que a minha orientação funcionava até melhor, porque eu tinha mais tempo. Eu era mais rápido, era mais eficiente”.

Outra pesquisadora relata, também, sobre algumas facilidades das orientações virtuais considerando a

categoria tempo. Ela diverge de outros pesquisadores neste aspecto, pois afirma que:

“Orientações virtuais têm sido frequentes, e também o acesso a dados e tudo via rede. Hoje em dia, até a periódicos. Quer dizer, isso facilita muito. Agora não percebo que chegue a influir no tempo. Na minha experiência dos orientandos, que eu já tive até hoje, não percebo que isso consiga interferir no tempo de produção. Parece que 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”.

Para finalizar, apresentamos o relato de um pesquisador que cita uma estratégia de orientação que compõe um *mix* entre o presencial e o virtual – preferindo este àquele –, pois essa estratégia tem sido muito comum entre os entrevistados brasileiros e europeus:

“Na prática, eu tive que desenvolver algumas técnicas de sobrevivência. Por exemplo: exigo 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. Então, eu necessito ter o capítulo acabado. Sou rigoroso nisto: não aceito materiais não acabados. Frequentemente, tenho que dizer: ‘Vou falar novamente, você me manda o capítulo quando o capítulo, na sua ideia, está terminado, concluído’. E a entrega tem que ser presencial, porque do contrário vai ser uma loucura. Claro que o estudante tem a tendência de encher os espaços e os tempos privados do professor. Normalmente, pede uma resposta intempestiva, imediata”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses abusos do sistema nos deixam relutantes em atender ao telefone, abrir nossos *e-mails* ou examinar um livro novo. É claro que não podemos fechar o sistema postal e o dos telefones, e não podemos fechar o sistema de publicações acadêmicas. Precisamos reformá-los (WATERS, 2006, p. 20).

Após a análise dos dados dos entrevistados estamos em condições de fazer algumas constatações sobre o trabalho de orientação na PG realizado frente às demandas e às exigências implementadas pelo PB e pelo modelo CAPES. Diante disso, podemos afirmar que a principal mediação que está presente em todas as falas dos entrevistados é o *e-mail*; afinal este é um elemento facilitador para as pressões e exigências do trabalho acadêmico, já que, por meio

dele, chegam solicitações que tendem a lotar a caixa de mensagens e tomam conta dos tempos de trabalho e tempos de lazer dos pesquisadores que precisam desenvolver algumas estratégias de “sobrevivência”.

Podemos afirmar que as mudanças ocorridas no processo de orientação trouxeram a agregação de um maior número de tarefas ao trabalho do professores/pesquisadores, pois estes precisam: dar aulas; orientar estudantes da graduação; receber e responder mensagens pela internet; escrever artigos; publicar artigos ou livros; comparecer a conferências e socializar os resultados de suas pesquisas. Além disso, constatamos, nas falas dos entrevistados, que o acréscimo de tarefas acadêmicas tem gerado a intensificação do trabalho dos pesquisadores e a sensação de um estado de impossibilidade de atender às demandas exigidas dentro de um tempo, uma vez que este parece cada vez mais denso e intenso.

Uma considerável parte dos entrevistados apontou aspectos positivos nas novas políticas de PG e sua relação com as TICs. Dentre estes, podemos destacar: mais publicações, trabalhos em rede e expansão de parcerias com colegas e, principalmente com instituições nacionais e internacionais. Mesmo assim, os entrevistados convergem no que se refere às críticas em relação ao fato de as transformações na organização do trabalho dos professores e nos suportes de informações serem muito abrangentes e terem sido colocadas em prática há pouco tempo.

Constatamos que os pesquisadores/professores que estão atuando na PG trabalham dentro de um conjunto de exigências, sentindo-se aprisionados e pressionados entre a intensificação do trabalho acadêmico e a necessidade de se inserirem nessa sociedade de informação ou conhecimento, relacionando-se com um trabalho cada vez mais invasor e intensivo que toma conta até mesmo de seus “tempos livres”.

Em relação ao uso das TIC, podemos apontar que estas se tornarão mais utilizadas quando forem incorporadas como cultura e como prática social e não como um simples recurso que conserve as mesmas práticas e metodologias já culturalmente aceitas.

Frente a tantos dilemas, ao invés de chegar a conclusões, acreditamos que seja mais pertinente nos perguntarmos: o que podemos fazer? Uma forma simples seria procurar culpados, atribuindo as responsabilidades aos órgãos de avaliação e financiamento ou aos próprios envolvidos com a PG que se submetem às exigências desses órgãos.

Porém, a partir das manifestações de alguns entrevistados, podemos traçar um início de resposta. Ainda que os entrevistados apontem certa postura de submissão a essa lógica produtivista que enfatiza mais os resultados do que o processo, colocando a ênfase no “produto”, é perceptível, em seus depoimentos, que discordam dessa lógica de mercado que foi incorporada à academia, a exemplo de Waters (2006) e tantos outros autores que nos subsidiaram.

No conjunto, esses aspectos formam um quadro complexo que pode levar a um estado de precarização do trabalho acadêmico e docente na PG, pelo redimensionamento do tempo e do espaço; demandas por novas qualificações; necessidade de materialização do trabalho do pesquisador no ciberespaço e o consequente controle sobre seus processos de trabalho; desgaste emocional decorrente da ubiquidade que permeia seu trabalho; necessidade de manejo e gerenciamento de novas tecnologias no processo de pesquisa e ensino, entre outros.

Esse movimento, por sua vez, não pode ser compreendido pelas tecnologias em si, mas pelas relações sociais de produção na forma capitalista que impõe sua lógica a todos os segmentos da vida social, incluídas aí as políticas de avaliação e regulação da PG, via CAPES, no Brasil e Processo de Bolonha na UE. Essas políticas – asseguradas pela disponibilização de tecnologias – podem, por um lado, facilitar o trabalho dos envolvidos com a PG; mas, por outro, trazem a possibilidade de intensificar os processos de trabalho, da apropriação de tempo e uma série de outras consequências, e estas, no limite, podem levar àquilo que Codo et al. (1999) denominam de “síndrome da desistência” (*burnout*).

Nesse sentido, as consequências, no mínimo questionáveis, que o desenvolvimento tecnológico garantiu com a invasão da lógica do mercado no espaço da academia nos fazem refletir sobre esse *locus* espaço-temporal de formação humana: a Universidade.

Por fim, nunca é demais ressaltar que o esperado seria potencializar o uso das TIC em benefício de uma formação que radicalizasse a perspectiva da omnilateralidade de todos, pois estas podem ser mediadoras de processos de transformação na universidade por meio de alterações da práxis tradicional dos pesquisadores com a incorporação de novas formas de interação em ambientes físicos e virtuais. Na contemporaneidade, de fato, o desenvolvimento do processo formativo exige a combinação dos espaços presenciais com os virtuais. O uso das TIC na ambiência universitária desperta especial interesse na medida em que condiciona e repercute, entre outros aspectos, a qualidade do processo formativo.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. **Da Chave de Fenda ao Laptop** – Tecnologia Digital e Novas Qualificações: Desafios à Educação. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio; MATTOS, Valéria de Bettio. A expansão da educação superior na Europa: análise de impactos do Tratado de Bolonha. In: CATTANI, Afrânio Mendes et al. (Org.). **A cultura da universidade pública brasileira: mercantilização do conhecimento e certificação em massa**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2011. v. 1. p. 65-93.

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar (Org.). **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.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 jun. 2015.

BRASIL. **Brasil dobra número de mestres e doutores em dez anos**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/01/brasil-dobra-numero-de-mestres-e-doutores-em-dez-anos>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 jun. 2015.

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Burnout, a síndrome de desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Mestrados e doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. **Avaliação da pós-graduação em debate**. São Paulo: ANPed, 1999. p. 29-47.

LEMOS, André. **Cibercultura**. Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 1999.

MCLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem** (Understanding Media). São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A pós-graduação como estratégia de reconstrução da universidade brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 289-308, 2003.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. **MCB University Press**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <<http://www.marcprensky.com/writing>>. Acesso: 15 jun. 2015.

RISTOFF, Dilvo; BIANCHETTI, Lucídio. A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica. (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeconômico. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012.

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Valdir et al. (Org.). **Universidade: a democracia ameaçada**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 87-96.

TOFFLER, Alvim; TOFFLER, Heidi. **Criando uma nova civilização**. A política da Terceira Onda. 4. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 1994.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-792, set./dez. 2001. <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a12.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

TURNES, Luiza. **Pesquisa e pós-graduação**. Um estudo de caso sobre os usos das tecnologias por parte de doutorandos do PPGE/UFSC. Florianópolis: PPGE/UFSC, 2014.

VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. “Homolattes”. **Caros Amigos**, São Paulo, a. XIX, n. 220, p. 8, jul. 2015.

WARDE, Miriam Jorge. Diário de bordo de uma orientadora de teses. In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama & Textos**. Leitura crítica. Escrita criativa. São Paulo: Plexus, 2002. v. 2.

WATERS, Lindsay. **Inimigos da esperança**. Publicar, perecer e o eclipse da erudição. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O plano nacional de educação e as tecnologias da informação e comunicação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 961-980, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

Recebido em: 10/08/2016
Aprovado em: 28/09/2016