

**Considerações sobre o sistema CAPES de avaliação****Considerations for the CAPES evaluation system**

Recebimento dos originais: 20/04/2018

Aceitação para publicação: 24/05/2018

**Carla Guimarães Ferreira**

Mestre em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Valonguinho

Endereço: R. Mario Santos Braga, 94, 5º andar - Centro, Niterói - RJ, Brasil - 24020-140

E-mail: xcarlaguimaraesx@gmail.com

**Juliana Simeão Santiago**

Mestranda em Administração pela Universidade Federal Fluminense (UFF)

Instituição: Universidade Federal Fluminense (UFF), campus Valonguinho

Endereço: R. Mario Santos Braga, 94, 4º andar - Centro, Niterói - RJ, Brasil - 24020-140

E-mail: julianasimeaosantiago@hotmail.com

**RESUMO**

Após a Segunda Guerra Mundial, a profunda concentração de riqueza e poder de alguns Governos começam a ser questionados. Devido aos enormes gastos assumidos pelos mesmos e às pressões eleitorais, emerge no mundo o neoliberalismo. Muitos setores sofreram influência desta ideologia. Nas universidades, uma de seus resultados é alta produtividade acadêmica, advinda da avaliação realizada pela CAPES. Duas das consequências desse processo foram a intensificação do trabalho docente e a qualidade da produção acadêmica que passou a ser desconsiderada em prol da valorização da quantidade. Este trabalho tem como objetivo explicar o produtivismo acadêmico e seu impacto na rotina profissional dos professores (por exemplo, afetando o rendimento dos mesmos em salas de aula), bem com as consequências para todo o meio acadêmico. A análise descritiva será qualitativa e o principal recurso metodológico da pesquisa será a pesquisa de campo. Conclui-se que a universidade é um ambiente de ensino e, portanto, é necessário que seja um local que venha inculcar valores às pessoas e que o interesse científico esteja correlacionado a objetivos sociais.

**Palavras-chaves:** Neoliberalismo; Avaliação Docente; Produtivismo Acadêmico.

**ABSTRACT**

After World War II, the deep concentration of wealth and power of some governments begins to be questioned. Due to the huge expenditures assumed by them and the electoral pressures, neoliberalism emerges in the world. Many sectors have been influenced by this ideology. In universities, one of its results is high academic productivity, coming from the evaluation carried out by CAPES. Two of the consequences of this process were the intensification of teaching work and

the quality of academic production that began to be disregarded in favor of the valorization of quantity. This paper aims to explain academic productivism and its impact on the professional routine of teachers (for example, affecting their performance in classrooms), as well as the consequences for the entire academic environment. The descriptive analysis will be qualitative and the main methodological resource of the research will be field research. It is concluded that the university is an educational environment and, therefore, it must be a place that instills values in people and that the scientific interest is correlated to social objectives.

**Keywords:** Neoliberalism; Teacher Evaluation; Academic Productivism.

## 1 INTRODUÇÃO

Após a Segunda Guerra Mundial, devido aos enormes gastos assumidos pelos Governos e às pressões eleitorais, emerge o neoliberalismo. A primeira solução proposta por este modelo segue a já tradicional linha liberal: diminuir a influência do Governo. Começa-se assim a corrida por adotar em todos os meios, ferramentas empresariais estratégicas.

Com a adoção de ferramentas empresariais até mesmo na educação, é fácil perceber a sobreposição de responsabilidades no cenário universitário e a constante busca por uma melhor visibilidade na academia sendo obtida através de um sistema de pontuação, o qual é representado muitas vezes – como nos casos dos cursos de pós-graduação – por um quantitativo de artigos publicados em periódicos reconhecidos pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

A exigência de alta produtividade na academia tem desgastado os docentes e vem sendo alvo de críticas. As autoras perceberam que além dos comentários informais entre si sobre o assunto, os docentes discutem sobre o tema em eventos dos quais participam (congressos, simpósios, seminários, entre outros), escrevem sobre este sistema de avaliação em artigos e conversam isso em sala de aula com os alunos pós-graduandos que, ainda cursando um mestrado, já começam a sentir o peso da avaliação quantitativa e a cobrança por publicação de artigos, bem como a pressão em exercer diversas atividades acadêmicas ao mesmo tempo. O tema esteve presente, inclusive na prova aplicada pela ANPAD (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração), em setembro de 2017 – não sendo a primeira vez que esta Associação trata do assunto.

Este trabalho tem como objetivo explicar que produtivismo acadêmico é uma prática gerencial fruto do modelo neoliberal, evidenciando-o como um problema de pesquisa.

O produtivismo acadêmico se iniciou nos anos 1990. Em relação à intensificação do trabalho nas universidades, pode-se dizer que ela se iniciou principalmente nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB, 1995-1998 e 1999-2002), quando, seguindo o capitalismo globalizado, adotaram-se medidas neoliberais também para a

educação. Emerge do neoliberalismo o modelo gerencialista, inspirado, na administração de empresas. Em um processo típico do modelo gerencialista de operar, os aspectos quantitativos se elevam diante de qualquer outra consideração. A fixação de metas é fundamental. Em uma empresa, isto é, em grande medida adequado, uma vez que há fornecimento e contratos a atender e há padrões definidos geralmente em formas e modelos estruturados. A transferência deste modelo para as organizações públicas educacionais é um problema pelas dificuldades de conformação de objeto, sujeito e objetivos.

Nesta década também se inicia o que a CAPES passa a sugerir como meta – elevada produção acadêmica, significando, dentro de uma lógica de mercado, ao aumento absurdo de quantidade de artigos científicos publicados, o que acabou por afetar a qualidade intelectual dos mesmos. Como os professores de pós-graduação são avaliados segundo esta produção, percebe-se que *tornar-se produtivo* tornou-se sinônimo de publicação [grifo das autoras]. É justamente no estabelecimento de uma meta de produção, através de indicadores externos, que comparamos as universidades às empresas. Como consequência, detectam-se alguns problemas oriundos deste modelo: professores com alto nível de estresse e/ou outros problemas de saúde advindos da incapacidade de lidar com muitas tarefas; a qualidade das aulas dos estudantes da graduação e da pós-graduação diminuiu; bem como o nível das investigações de professores-pesquisadores; houve um aumento do individualismo e da competitividade entre colegas de um mesmo programa de pós-graduação.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 CARACTERÍSTICAS DO NEOLIBERALISMO**

O neoliberalismo surge após a Segunda Guerra Mundial, conforme Gurgel (2013, p. 231-232), resgatando valores do liberalismo clássico do século XVII. Entre eles estão: o individualismo, empreendedorismo, a primazia dos direitos humanos civis sobre os sociais, a propriedade privada como direito absoluto, o livre-comércio, a competição / concorrência como fator de desenvolvimento, a autorregulação do mercado, o Estado mínimo, privatização e concessões (setor privado sobre o público) (IBIDEM; WOOD, 2011, p. 196).

A concentração de riqueza dos Estados gerou questionamentos sobre o poder de alguns Governos. A partir dos anos 60/70 a governabilidade dos Estados intervencionistas e protecionistas (Estados do Bem-Estar Social) começa a ser pressionada, uma vez que, segundo os conservadores, o Estado torna-se cada vez mais amplo e dispendioso, sendo o principal responsável pela própria

crise econômica mundial a partir de 1973/75 (FIORI, 2012, p. 12). Passa a ser concebida então uma nova hegemonia econômica, de cunho liberal.

Segundo Antunes e Soares (2013, pp. 111-113), o Consenso de Washington (série de políticas e reformas recomendadas pelos organismos financeiros multilaterais para os países ditos em desenvolvimento nos anos 80/90) impôs políticas neoliberais que influenciaram o mundo do trabalho, por exemplo, através da ênfase que adquiriu a flexibilidade nas questões trabalhistas e por meio de novas formas de gerenciamento. Desde então, o modelo mercantil ainda é o modelo de desenvolvimento econômico dominante (WOOD, 2001, p.21).

Para os neoliberais, o mercado deve funcionar livremente (*laissez faire*), sem interferência do Estado ou outro ente, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade. Dentro da lógica de mercado liberal, Gurgel (2013, p. 234) cita ainda valores empresariais e de mercado, destacando-se a gerência taylorista, adotada nas escolas e academias, nos partidos políticos, na mídia e nas publicações diversas, didáticas ou não, de modo a incutir este ideal em todos.

Dessa forma, surge o gerencialismo, com a ideia de que a burocracia precisa ser substituída pela administração gerencial (BRESSER-PERREIRA, 1996, p. 4). Martins (2011, p. 4) defende o conceito de gerencialismo como a adoção das ditas melhores práticas de gestão privada em ambientes de gestão pública – o qual veio até mesmo a atingir a área da educação, escopo deste trabalho.

O problema das políticas educacionais voltadas para o mercado é que estas influenciam tanto na formação docente quanto na formação dos alunos. Assim o trabalho docente perde sua qualidade e o estudante recebe um aprendizado pouco aprofundado (CHAUÍ, 2003, p. 7).

Gurgel (2003, p. 27) ainda faz referência ao ensino em Administração, chamando a atenção para a prevalência das práticas gerenciais nos cursos de graduação e pós-graduação, garantindo a legitimação dessas técnicas e métodos como forças produtivas e como uma referência ao capitalismo moderno. Prevalência esta também percebida nos títulos sobre métodos e técnicas gerenciais, na literatura utilizada pelos formandos (IBID., p. 58).

Para Sousa (p. 4, 2013), o perfil gerencialista de gestão, com altas exigências quanto à eficiência e produtividade, acaba provocando nos trabalhadores uma busca por competências que estão além de sua formação acadêmica e profissional.

O acúmulo de funções e a flexibilidade são características do pensamento neoliberal que regem o mercado, exigindo-se trabalhadores cada vez mais qualificados e que persigam metas sem

que realmente atinjam um objetivo específico. Segundo Arruda (2000, p. 26), toda essa exigência leva os países a elaborarem planos e políticas educacionais com a intenção de capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho sem refletir sobre o mérito do aprendizado intelectual.

## 2.2 AVALIAÇÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Anjos (2013, p. 65) apresenta, entre outras definições para o termo avaliação, conceitos como “calcular ou determinar o valor ou o merecimento”, “reconhecer a grandeza”, “apreciar”, “considerar”, “julgar”. Segundo o autor, uma avaliação do trabalho não poderia ser confundida com avaliação de desempenho. Esta última estabelece critérios e métodos de avaliação que definem como bom, médio ou ruim determinado desempenho.

A avaliação educativa – como o próprio nome já a define – deve ser educativa (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 194), deve fazer com que os sistemas e instituições cumpram as finalidades de formação de cidadãos, aprofundando seus valores democráticos na vida social (IBID., p. 193).

Cabe então discutir e analisar a avaliação realizada pela CAPES, se o problema é o quantitativismo, se esta avaliação deve focar mais métodos quantitativos ou qualitativos.

Seguindo uma abordagem quantitativa, a medição realizada pela CAPES dos cursos de pós-graduação é feita de maneira objetiva, precisa. Ao menos se pretende isto. Resultados quantificáveis, com o intuito de evitar distorções na etapa da análise e diminuir interpretações errôneas dos dados, visam garantir uma margem de segurança em relação às inferências obtidas (GODOY, 1995, p. 58). A CAPES apregoa que seu método evita distorções ao avaliar uniformemente todos os cursos.

Este modo de abordagem é típico do pensamento positivista. Intuição, interpretação e conjecturas são desconsideradas por serem “dados ilegítimos” (VIEIRA e CAMPOS, 1980, p. 104). Supõe-se nesta visão que o grau de precisão científica que se poderá encontrar é semelhante ao que se encontra em laboratórios.

Diferente da abordagem quantitativa, a qualitativa não busca enumerar e/ou medir fatos, destarte, não faz uso de instrumentos estatísticos para analisar dados. Os dados são descritivos. O fenômeno deve ser compreendido à luz da perspectiva dos participantes envolvidos na situação (GODOY, 1995, p. 58). “As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima” (IBID., p. 63). Segundo Sguissardi (2006, p. 61), ao contrário, o atual sistema avaliatório foi imposto às universidades de cima para baixo.

Segundo Godoy (1995, p. 62), “o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo”. Não se compreende o comportamento humano se não se compreender a estrutura dentro da qual os sujeitos interpretam seus sentimentos, pensamentos e ações (IBID., p. 63). Por isso os dados coletados de determinado ambiente ou sobre uma população não podem se dar unicamente através de números, eles podem aparecer sob a forma de entrevistas transcritas, anotações de campo, fotografias, gravações, documentos, livros, entre outros, muitas das vezes impossíveis de serem mensurados, quantificados.

Conforme Vieira e Campos (1980, p. 102), a abordagem positivista é inadequada e insensata, pois é impossível prever e controlar coisas, fatos ou pessoas. Mudanças ocorrem, ademais, nos casos das universidades, por exemplo, cada uma tem sua história, seus problemas específicos e seus objetivos. Sobre a diversidade das mesmas, Sguissardi (2000, p. 70) recorda que as próprias instituições brasileiras que abrigam muitos cursos de pós-graduação são heterogêneas em relação a recursos e ambientes econômico-regionais.

Os defensores dos métodos qualitativos tentam mostrar que muitos cientistas se escondem sob o manto da metodologia-científica e do conhecimento especializado, (FRIEDLANDER, 1968 apud CAMPOS, 1981, p. 2). Todavia, muitos autores alegam que o qualitativismo é inconsistente, por ser subjetivo. É cabível que a CAPES queira assegurar certa precisão no processo. Mas, sobre isto, Nicolaci-da-Costa (2013, p. 61) explica que diferente do que muitos imaginam, há sim como se preocupar com a validade e a generalização dos resultados em abordagens qualitativas. Alcança-se a credibilidade da validade através, por exemplo, da comparação dos resultados obtidos (IBID., p. 62).

Os docentes deveriam ainda desempenhar o papel de participantes no processo de avaliação tanto quanto a CAPES. Pois, se os participantes são tratados como objetos inertes ao longo do processo de pesquisa, se as análises são unilaterais, como é possível que depois de realizado o estudo, estes o aceitem ou deem importância ao mesmo (CAMPOS, 1981, pp. 1-2)? Incluir os docentes no processo de avaliação representa uma das principais características da abordagem qualitativa, ao incluir o objeto de estudo na pesquisa, demonstraria honestidade por parte da CAPES em relação às demandas e valores dos participantes. As ações destes órgãos governamentais deveriam ser pautadas por valores humanísticos, onde o professor deve ser tratado, em sua totalidade, como um ser humano (IBID., p. 4).

Há ainda a possibilidade da utilização conjunta da abordagem qualitativa e quantitativa, que permite obter mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (FONSECA, 2002, p. 20).

É necessário formar nos estudantes uma atitude baseada em valores, ensinando-os que, além de dominar métodos e técnicas, faz-se necessário possuir a humildade de reconhecer que há outras formas de se considerar a realidade social – e isto inclui a academia – combinando diferentes esforços, pois o interesse científico deve estar associado aos objetivos sociais (VIEIRA e CAMPOS, 1980, pp. 107-108).

Só poderá haver um real desenvolvimento da pesquisa quando houver fusão entre interesses científicos e objetivos sociais. É indispensável que uma pesquisa esteja voltada para problemas sociais que reflitam uma real preocupação com a sociedade (VIEIRA e CAMPOS, 1980, p. 108). O homem não pode compreender a dinâmica das relações sociais através de um raciocínio cartesiano (RATNER, 2001, p. 296 apud TOURINHO E PALHA, 2014, p. 275).

### 2.3 PRODUTIVISMO ACADÊMICO

Para Lyotard (2011, p. 5), a produção de saber se tornou essencial para o sistema produtivo. Conforme Ricci (2009, pp. 20-21), desde os anos 1990, os professores passaram a produzir e publicar uma grande quantidade de trabalhos científicos em um ritmo comparado ao organizacional, seguindo uma lógica de mercado. Esta lógica do produtivismo acadêmico afasta a vida acadêmica da prática intelectual.

Porém, o aumento da produtividade literária não é o único problema que afeta os docentes, pesquisadores e toda a comunidade acadêmica. Conforme Chauí (1999, p. 3) apud Bosi (2007, p. 1512), em sua vida profissional, os docentes também enfrentam outros problemas:

- Sobrecarga de trabalho do professor. De acordo com Godoi e Xavier (2012, p. 469), para cumprirem novas metas de trabalho, as horas-aula aumentam consideravelmente.
- Redução do tempo para mestrados e doutorados. No início dos anos 1990, o mestrado, por exemplo, teve redução de 3 para 2 anos e meio, e de 2 anos e meio para 2 anos, no final dessa mesma década (BOSI, 2007, p. 1517).
- Participação em colóquios e congressos. Conforme Bianchetti e Valle (2014, p. 97), além de dar aulas, professores, orientadores ou pesquisadores, precisam conduzir pesquisas e orientar estudantes, escrever *papers*, participar de conferências e publicar.
- Multiplicação de comissões e relatórios. Conforme Coimbra Jr. (2009, p. 2092), o processo de avaliação de artigos para publicação é amplo e complexo, envolvendo editores, secretaria de revistas e consultores *ad hoc*. E com o aumento da demanda, os periódicos têm tido dificuldade de responder a todos, podendo o prazo se estender por mais de um ano.

O problema deste modelo mecanicista, também observado por Morgan (1996, p. 41), é que ele tende a limitar, no lugar de ativar o desenvolvimento das capacidades humanas, modelando os seres humanos para servirem aos requisitos de um órgão maior. As pessoas perdem oportunidades de crescimento pessoal, despendendo frequentemente muitas horas em um trabalho que nem valorizam e nem apreciam, enquanto seus locais de trabalho perdem contribuições criativas e inteligentes que a maioria é capaz de fazer, dadas as corretas oportunidades.

O processo de cunho gerencialista que determina o aumento da quantidade de trabalho é baseado no modelo empresarial adotado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e pelas fundações estaduais de apoio à pesquisa. Percebe-se que estes órgãos de fomento têm direcionado seus recursos para pesquisas e estudos que potencializem a capacidade de reprodução do capital (BOSI, 2007, p. 1513).

Alguns professores se deixam conduzir pela lógica do sistema, pois como resultado dessa política de aumento da produção acadêmica, os docentes acabam sentindo-se produtivos (IBIDEM). Em seu estudo com professores de pós-graduação *stricto sensu*, por exemplo, Bosi (IBID., p. 1517) concluiu que os professores se sentem desapontados com sua vida profissional quando não alcançam um grande número de publicações.

Esse sentimento de desapontamento e a pressão por produção acabam por gerar riscos na saúde do acadêmico. Freitas (2013, p. 166), coloca algumas complicações trazidas por esse sistema de produção como gastrite, fadiga muscular e psíquica, dor nas costas e nas pernas, problemas na voz, insônia, estresse, tristeza profunda, obesidade, entre outros.

Conforme Campos (2011, p. 11), as doenças mais comuns no ambiente docente são a depressão, estresse, despersonalização, Lesão por Esforço Repetitivo (LER), Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT). Não só a saúde destes profissionais é prejudicada pela alta carga de trabalho, há também a diminuição das horas de lazer e de permanência no lar. Acrescido aos problemas de saúde, estão as perdas da democracia e do pensamento crítico dentro de uma cultura de desempenho (HILL, 2003, p. 5).

### **3 MÉTODO DE PESQUISA**

Este trabalho investiga a relação entre o produtivismo e suas consequências na carreira docente e na vida pessoal dos professores. De acordo com as metodologias classificatórias de pesquisa definidas por Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa será aplicada e pode ser considerada ainda descritiva e qualitativa. Para as autoras, as características da pesquisa qualitativa

são ações de descrever, compreender e explicar um fenômeno; relacionar o global e o local em determinado fenômeno. De modo que este trabalho se propôs a explicar como ocorre o produtivismo a partir da CAPES, compreendendo melhor os resultados desta prática para explicar como o fenômeno ocorre.

O meio de investigação escolhido foi a pesquisa bibliográfica, que contou com uma literatura já atenta para a questão do produtivismo e suas consequências no âmbito acadêmico, e a pesquisa de campo. Doxey & De Riz (2003, pp. 38-39) explica que a “pesquisa bibliográfica é aquela em que os dados apresentados provêm apenas de livros e artigos consultados”. Gil (2007, p. 44), explica que os exemplos mais característicos da pesquisa bibliográfica são sobre investigações acerca de ideologias, tendo esta pesquisa observado a ideologia neoliberal. Além do referencial teórico, o artigo lançou mão de uma pesquisa de campo realizada com 221 professores de 22 cursos de pós-graduações da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói/RJ, desde o final de 2014 a novembro de 2015. Na coleta de dados foram utilizados dados primários oriundos de uma pesquisa tipo survey, ou seja, “uma estatística descritiva sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas representando uma população alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário” (TANUR; PINSONNEAULT & KRAEMER, 1993 apud FREITAS et al., 2000, p. 105).

Utilizando a fórmula estatística da estimativa de uma proporção (ARKIN e COLTON, 1963) – para determinação do tamanho da amostra para uma população finita (515 pessoas) e adotando-se uma confiabilidade 95% com um erro de 5%, obteve-se o número ideal de respondentes que esta pesquisa deveria ter: 220 professores. A pesquisa abrangeu a opinião de professores de programas de mestrados e doutorados nas áreas de exatas, humanas e sociais e ciências da saúde.

As perguntas de que tratam esta pesquisa eram objetivas, as quais, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 70), significa que o informante deva escolher apenas uma resposta entre as constantes de uma lista, indicando aquela que melhor corresponda ao que acredita. Todavia, foi permitido em alguns itens, a pedido dos docentes, escrever observações ao longo das questões. Evitaram-se questões mistas (fechadas e abertas) – aquelas em que, dentre todas as opções predeterminadas, há um item aberto, por exemplo, “outros” (IBIDEM). Tinha-se a intenção de forçar o respondente a escolher uma opção e evitar respostas “politicamente corretas”. Um campo aberto, ao final do Questionário, esteve disponível para as considerações adicionais que os docentes julgassem ainda necessárias.

**4 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS PROFESSORES**

Baseado nas respostas de um questionário, que foi entregue impresso e/ou via e-mail aos docentes de cursos de pós-graduações da Universidade Federal Fluminense (UFF) de Niterói/RJ, procurou-se analisar o produtivismo e suas consequências no âmbito acadêmico.

O questionário era composto por dezesseis perguntas, sendo quatro delas selecionadas para análise neste trabalho. As questões escolhidas versavam sobre a avaliação da CAPES e atividades docentes na pós-graduação. A primeira pergunta era sobre a avaliação da CAPES ser adequada ou não. A segunda discorria sobre o peso (em importância) dado pelos docentes aos programas de pós stricto sensu e à graduação, sendo seguida do questionamento de quais das duas lhe trazia mais prazer. A quarta indagação solicitava que os docentes dessem pesos para diferentes atividades de suas rotinas. Apesar das perguntas do questionário serem fechadas, houve docentes que solicitaram escrever sua opinião acerca do assunto ao lado de determinada resposta.

Espera-se com a análise qualitativa dos dados levantados no questionário verificar se os professores respondentes conseguem compreender os impactos do produtivismo na rotina acadêmica.

A primeira questão colocada indaga se o docente considera a avaliação da CAPES adequada por cobrir o trabalho de pesquisa, aspecto fundamental da pós stricto sensu, ou inadequada por não cobrir todo o trabalho docente, que inclui além da pesquisa, as aulas, as bancas, as atividades administrativas e os projetos de extensão.

Em todos os casos, nas três áreas do conhecimento avaliadas – e logo, na UFF como um todo –, os professores consideram a avaliação docente realizada pela CAPES inadequada. Relevante retratar aqui uma observação recebida por escrito de um professor da Psicologia:

(Considero) Inadequada, pois:

- 1) Estabelece uma lógica competitiva entre os programas, por meio da criação de um sistema de recompensas graduadas, extraindo um máximo de trabalho com poucos recursos.
- 2) Especialmente através da Plataforma Sucupira, penaliza os docentes exigindo que cada detalhe de sua produção seja maximamente descrito, sobrecarregando os próprios docentes e especialmente os coordenadores.

Atentem-se para o fato de que, conforme explicado, as perguntas do questionário eram fechadas, todavia este docente sentiu necessidade de expressar sua opinião além do solicitado.

**Tabela 1 – Primeira questão a ser analisada**

Pergunta ÁREA	Considera a avaliação da Capes (%)		
	Adequada	Inadequada	Outros
Humanas e Sociais	24,3	62,7	13
Exatas e Naturais	40,7	54,2	5,1
Saúde	29	65,5	5,5
UFF	29,39	61,40	9,21

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2015, p. 96

É percebido que há uma clara objeção ao procedimento que hoje é dominante, qual seja o de considerar produção, a publicação em revistas indexadas, preferencialmente constantes do Webqualis, com classificação A e B1. Outras diversas atividades realizadas pelos docentes (preparar e ministrar aulas, conduzir pesquisas, orientar alunos, participar de congressos, participar de bancas, elaborar e corrigir provas e por vezes assumir funções administrativas), vale dizer, crescentes a cada ano, ao não serem consideradas para pontuação fazem com que quase 2/3 dos informantes considerem inadequada a avaliação da CAPES.

Sguissardi e Silva Júnior (2009, p. 43) relembram que segundo o modelo de avaliação da CAPES, o professor-pesquisador que atua na pós-graduação, além de ministrar aulas para a graduação, prepará-las e elaborar provas, deve ainda se submeter a uma série de exigências cujos resultados repercutirão na avaliação do programa em que o docente participa. Além de lecionarem também na pós-graduação e do pouco tempo para pesquisas e orientação, estas demandas englobam: a) produzir e publicar determinada quantidade de “produtos” científicos por ano; b) conseguir que suas pesquisas sejam financiadas por agências de fomento; c) prestar assessorias e consultorias científicas; d) proferir palestras e conferências e participar de eventos nacionais e internacionais. Entretanto, apenas o item “a” gera pontuação para o programa de pós onde o professor leciona.

Em conjunto, avaliou-se três questões: a primeira questionava ao docente o que lhe parecia mais importante: atividades na pós-graduação ou atividades na graduação. A questão solicitava que o docente marcasse essa importância entre valores com peso 1 (menor importância) a 7 (maior importância). O intuito era evitar respostas politicamente corretas e para forçar uma posição por parte do docente. Na maioria dos cursos investigados houve muitos docentes que apontaram pesos idênticos à pós-graduação e graduação. Com exceção do programa em Direito Constitucional, onde

a maior parte atribuiu pesos maiores à pós-graduação. No curso de Políticas Sociais (Serviço Social), todos, sem exceção, deram pesos iguais para graduação e pós-graduação. Percebe-se que as áreas de Humanas e Socais atribui peso maior a graduação que à pós-graduação. Na área da Saúde obteve-se o mesmo peso. Na área de Exatas a maior parte do corpo docente atribuiu peso maior à pós-graduação. Inclusive uma professora da Engenharia de Produção, além de atribuir o peso maior para a pós, escreveu ao lado da questão “maior, melhor”. O resultado fez com que na UFF como um todo, na média (5,7), considerando os cursos que participaram da pesquisa, valorassem graduação e pós-graduação com o mesmo peso. Um professor de Serviço Social explica que ambas são importantes, mas que os órgãos regulatórios as tratam de forma distinta:

Não considero que deva haver uma hierarquia entre pós-graduação e graduação. As duas são igualmente importantes e devem ser tratadas em suas especificidades. O que falta é a regulação tratar de forma similar as duas formações, estimulando incentivos para a atuação em ambas. Quem tem que associar ensino / pesquisa / extensão é a universidade como um todo e não cada professor individualmente. Os critérios atuais e principalmente o sistema de financiamento tendem a valorizar a pesquisa (e principalmente a publicação), quando deveriam ser criados incentivos para a atuação periódica nas duas formações e na extensão, garantindo equilíbrio entre elas. Esse não é um problema só da CAPES, é da estrutura geral das universidades.

**Tabela 2 – Segunda questão a ser analisada**

Pergunta Área	Peso de 1 a 7 (média) para:	
	Pós	Graduação
Humanas e Sociais	5,1	5,8
Exatas e Naturais	6,3	5,7
Saúde	5,6	5,6
UFF	5,7	5,7

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2015, p. 98

Entretanto, na próxima questão, pode-se perceber contraditoriamente que, apesar do reconhecimento da importância que ambos os níveis – graduação e pós – receberam por parte dos docentes, estes sentem mais prazer em atuar na pós-graduação.

Tabela 3 – Terceira questão a ser analisada

Pergunta	3 - Você tem mais prazer com atividades de (%):			
	ÁREA	Pós-Graduação	Graduação	Ambos
Humanas e Sociais	38,3	24,3	29,6	9,0
Exatas e Naturais	54,2	10,2	30,5	5,1
Saúde	52,7	9,1	36,4	1,8
UFF	48,0	14,0	32,0	5,0

Fonte: Adaptado de Ferreira, 2015, p. 101

Na pergunta que solicitava que o docente dissesse se sente mais prazer com as atividades da pós-graduação ou com as atividades da graduação, não havia uma terceira opção como “Com ambas as atividades” – opção que Gerhardt e Silveira (2009, p. 70) citam como aquela em que, dentre todas as opções predeterminadas, é um item aberto, por exemplo, “outros”. O intuito novamente foi o de evitar as respostas politicamente corretas e forçar uma posição por parte do docente. Porém, alguns professores marcaram as duas opções (pós-graduação e graduação), de certo para afirmar que sentiam o mesmo prazer nas duas atividades ou que não realizavam essa medição. Pelo resultado é possível perceber uma evidente preferência por trabalhar na pós-graduação. Esta é uma situação que vem sendo reforçada com as condições de trabalho e outros prêmios pela atuação na pós – melhores salas, melhores equipamentos, melhor apoio administrativo, viagens e notabilidade.

Por fim, a última questão analisada nesta pesquisa requeria que os professores dessem pesos de 0 a 7 a determinadas atividades acadêmicas, considerando 0 (zero) uma atividade que **não** deveria ser avaliada pela CAPES. Este item apresentou uma curiosidade: Verificou-se ainda, utilizando-se o método da observação, nos casos em que o questionário foi aplicado pessoalmente, que houve docentes que alegaram dar pontuações altas a determinadas atividades, pois eram atividades a contento da CAPES. Todavia, o questionário deixava claro na pergunta 13 – “Que pesos, de 0 a 7, teriam *para o(a) senhor(a)?*” [grifo das autoras]. Mesmo explicando ao professor que ele poderia manifestar sua opinião em relação aos pesos, houve pessoas ratificando não poder atribuir pesos altos a determinadas atividades que não são importantes *para a CAPES* [grifo das autoras].

**Tabela 4 – Quarta questão a ser analisada**

Atividades	4 - Peso de 0 a 7 (média) para:			
	Hum e Soc	Exatas	Saúde	UFF
Artigo publicado	5,6	6,3	5,5	5,8
Aula	4,7	4,8	4,3	4,6
Banca Graduação	3,0	2,5	3,5	3,0
Banca Pós	4,3	3,8	4,4	4,2
Capítulo de Livro	5,1	4,1	4,2	4,4
Livro	5,8	5,0	4,8	5,2
Orientação para Graduação	3,7	3,8	4,2	3,9
Orientação Pós	5,2	5,8	5,2	5,4
Entrevista à grande Imprensa	1,9	2,0	2,3	2,1
Participar de debates e palestras	3,6	2,5	3,3	3,1
Apresentar trabalhos em Congresso E-1	4,4	4,0	3,5	4,0
Participar em Congresso E-1	1,6	1,8	2,2	1,8

**Fonte:** Ferreira, 2015, p. 101

Pelo resultado, constata-se a ênfase que os docentes têm dado para a produção de artigos e para a pós-graduação em detrimento de livros e da graduação. Contraditoriamente também ao que foi respondido na segunda pergunta, apesar de responderem com pesos de importância praticamente iguais para os dois níveis, ao se avaliar as atividades similares de ambos em separado (ex.: banca e orientação), as atividades de pós-graduação receberam pesos maiores (questão 4).

Ferreira (2015, p. 137) explica que “há uma evidente preferência por trabalhar na pós-graduação” – situação esta reforçada com as condições de trabalho e outros prêmios pela atuação na pós – melhores salas, melhores equipamentos, melhor apoio administrativo, viagens e notabilidade. A autora expõe o relato de um professor da área de Educação e ex-coordenador de área da CAPES. O mesmo diz que possui colegas que veem a graduação como castigo e que nela lecionam por obrigação. Segundo este professor, o que ocorre hoje é que devido às exigências do produtivismo e tantas outras questões, o professor tem que privilegiar a pós-graduação e acaba meio que abandonando a graduação. Mesmo não havendo recompensa material nas universidades federais, há a simbólica (fazer parte da pós-graduação, ser convidado para bancas, etc.).

Outro detalhe importante acerca da quarta questão: na hora de um simples teste, uma questão em que o docente deveria dar sua própria opinião, seu subconsciente volta-se para as normas da CAPES, provavelmente porque o assunto envolva a avaliação da CAPES e até mesmo na hora de participar de um questionário não identificativo, a preocupação central é responder à expectativa daquilo que se convencionou chamar de “modelo CAPES de avaliação”. Portanto, nota-se ainda uma obediência ao sistema.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Primeiramente, por curiosidade, importante relatar neste espaço uma das dificuldades da pesquisa: alguns docentes não participaram da pesquisa por alegarem falta de tempo para responder ao questionário, dois deles informaram isto formalmente, via e-mail, um deles professor de Ciências Médicas: “Já comecei a realizar este questionário, mas não tive como terminar. Me pareceu muito longo. Infelizmente minha rotina deixa pouco tempo livre, pois além das atividades nas Universidades tenho muitos compromissos com a medicina”; e uma professora de História: “Eu não tenho condições de responder a este questionário; sinto muito, mas mal tenho tempo para um pequeno descanso antes de me deitar para dormir”.

Percebe-se que o ambiente docente tem sofrido com a lógica neoliberal produtivista, pois tem se baseado na alta produtividade e metas – um dos pilares análogo ao *modus operandi* das organizações privadas. Um dos resultados foi a adoção de critérios exclusivamente quantitativistas para se avaliar o trabalho docente. Trabalho este regulado pela CAPES. Duas das consequências desse processo foram a intensificação do trabalho docente e a qualidade da produção acadêmica passou a ser desconsiderada em prol da valorização da quantidade – ambas bases do produtivismo acadêmico.

Uma quantidade absurda de trabalhos tem sido publicada, sem ao menos considerar a qualidade do texto e pesquisas mais aprofundadas. O mesmo ocorre com a qualidade do serviço prestado pelo professor, muitos, por exemplo, já atuam enfatizando a pós-graduação em detrimento da graduação por não conseguirem conciliar as duas; ou preferindo publicar artigos e deixando de dar importância a livros. Esta carga exagerada de trabalho compromete ainda a elaboração de aulas que deveriam ser bem preparadas, segundo alguns relataram. Mesmo assim, a impressão que se tem é de que, apesar do docente se dedicar menos à graduação e às aulas, no geral, ele sofre com a intensificação do trabalho na pós-graduação e as exigências da CAPES.

As autoras acreditam que deva sim haver uma avaliação por parte da CAPES. E que ela não deva ser totalmente subjetiva para que não ocorram protecionismos, algo bem comum no Brasil.

Todavia, estando o produtivismo intimamente relacionado com o processo avaliatório da CAPES como um todo, deve-se rever a lógica do modelo CAPES de avaliação acadêmica.

Além de registrarem suas percepções em relação a CAPES, os docentes expuseram suas opiniões em relação a alguns itens da pesquisa. Mesmo o questionário sendo objetivo, os professores que os receberam impressos escreveram comentários ao longo das questões, mesmo sem serem solicitados. 32% dos que responderam o questionário online deixaram opiniões sobre o mesmo ou sobre a CAPES no campo de observações adicionais. Todas as contribuições de grande valia. Percebe-se assim uma necessidade do professor em falar sobre seu trabalho e sobre a avaliação.

Provavelmente por isso – e diante de muitos debates sobre o assunto que têm ocorrido – é possível perceber uma crescente preocupação com o rebaixamento do nível qualitativo dos cursos superiores, bem como com a formação de seus discentes, indicando ainda uma tendência favorável em romper esse modelo fiscalizador.

## REFERÊNCIAS

- ANJOS, F. B. dos. **Avaliação do Trabalho**. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Organizadores). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 512p, 3013.
- ANTUNES, L. R.; SOARES, A. C. de O. **Economia Global**. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Organizadores). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 512p, 3013.
- ARKIN, H.; COLTON R. R. **Tables for Statisticians**. In: JÚNIOR, B. F. Série Marketing para a Pequena Empresa. 2ª. Ed. rev. ampl. Brasília: Ed. SEBRAE, 1995.
- ARRUDA, M. da C. C. Qualificação versus competência. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 26, n. 2, p. 18-27, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/262/boltec262b.htm>>. Acesso em: 25 de julho de 2014.

BIANCHETTI, L.; VALLE, I. R. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, pp. 89-110. Jan/mar, 2014.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas. Vol. 28, nº 101, pp. 1503-1523. Setembro/dezembro, 2007.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1. Jan/abr, 1996.

CAMPOS, A. M. Processos exclusivos e inclusivos de pesquisa. Texto de sala de aula. **Metodologia de Pesquisa**. (Professora Anna Maria Campos). Mestrado em Administração Pública. Fundação Getulio Vargas – EBAP. Impresso. 1981.

CAMPOS, F. J. de S. **Trabalho Docente e Saúde: Tensões da Educação Superior**. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011.

CHAUÍ, M.. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio/1999. Caderno Mais!

\_\_\_\_\_. A universidade sob uma nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. N. 24, pp. 5-15. Setembro/dezembro, 2003.

COIMBRA Jr., C. E. A. Efeitos colaterais do produtivismo acadêmico na pós-graduação. **Editorial. Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 10, pp. 2092-2093. Out, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: Produção de Sentidos com Valor de Formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. Metodologia da pesquisa científica. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2002-2003. **Apostila**. Disponível em: <[http://cafarufrj.files.wordpress.com/2009/05/metodologia\\_pesquisa\\_cientifica.pdf](http://cafarufrj.files.wordpress.com/2009/05/metodologia_pesquisa_cientifica.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2014.

FERREIRA, C. G. Percepções dos Docentes Avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): Um estudo sobre o produtivismo acadêmico. 176p. **Dissertação**. Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói/RJ, novembro, 2015.

FIORI, J. L. **Estado do Bem-Estar Social: Padrões e Crises**. Ieausp. 10 de dezembro de 2012. Disponível em: <[http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf/ view](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/fioribemestarsocial.pdf/view)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. **Apostila**.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112. Jul/Set, 2000.

FREITAS, L. G. de. (coord.). **Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas brasileiras**. 176 p. Curitiba: Juruá Psicologia, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenação: UAB e SEAD. UFRGS, 120p. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O produtivismo e suas anomalias. V. 10, n. 2, pp. 456-465. **Cadernos EBAPE.BR (online)**, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. **Rev. de Adm de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, pp. 57-63. Mar./Abr. 1995.

GURGEL, C. **A gerência do pensamento**. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.

GURGEL, C. **Ideologia Neoliberal**. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (Organizadores). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 512p, 2013.

HILL, D. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras – quadrimestral**, v. 3, n.2, pp.24-59. Jul./Dez. 2003.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa – 14<sup>a</sup> ed. – Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MARTINS, P. E. et al. A Administração Pública e as Referências aos Clássicos Interpretativos do Brasil no Pensamento Acadêmico da Primeira Década e Meia de Vigência da Reforma do Aparelho de Estado. In: **Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, n. 35, setembro/2011.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. 1a ed. São Paulo: Atlas, 1996.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Desvendando tramas do cotidiano: o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS). In: NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria; ROMÃO-DIAS, Daniela (orgs.). **Qualidade faz diferença: métodos qualitativos para a pesquisa em psicologia e áreas afins**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

RICCI, R. A peculiar produção intelectual do Brasil recente. **Revista Espaço Acadêmico**. N. 100 – mensal, setembro/2009.

SGUISSARDI, V. (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. **Perspectiva, Florianópolis**, v. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun. 2006.

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

SOUSA, A. L. H. As IES privadas como organização e a precarização do trabalho docente. Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: <[http://www.sinproguarulhos.org.br/iesprivadas\\_textoandrea.pdf](http://www.sinproguarulhos.org.br/iesprivadas_textoandrea.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2014.

TOURINHO, M. M.; PALHA, M. das D. C. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, n. 2, artigo 5, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2014.

VIEIRA, P. R.; CAMPOS, A. M. Em busca de uma metodologia de pesquisa relevante para a administração pública. **Revista de Administração Pública**, Vol. 14, no. 3, pp. 101-110. Jul./Set. 1980.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zabar Ed., 2001.