



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

HELTON DIÊGO GAIÃO DE FIGUEIREDO

**AS CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS MODELOS CAPES-CNPq-LATTES: O
CASO DA UFPB**

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

2016

HELTON DIÉGO GAIÃO DE FIGUEIREDO

**AS CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS MODELOS CAPES-CNPq-LATTES: O
CASO DA UFPB**

Dissertação apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Mestre em Ciências
Sociais, no Programa de Pós-Graduação em
Ciências Sociais da Universidade Federal de
Campina Grande – UFCG.

Orientador: Lemuel Dourado Guerra

CAMPINA GRANDE – PARAÍBA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

F475c Figueiredo, Helton Diêgo Gaião de.
As concepções a respeito dos modelos Capes-CNPq-Lattes: o caso da UFPB / Helton Diêgo Gaião de Figueiredo. – Campina Grande, 2016.
85f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades.
"Orientação: Prof. Dr. Lemuel Dourado Guerra".

1. Sociologia e Campo Científico. 2. Produtivismo Acadêmico. 3. Programas de Pós-Graduação - UFPB. 4. Modelos Capes-CNPq-Lattes. I. Guerra, Lemuel Dourado. II. Título.

CDU 316+001.5(043)

TERMO DE AVALIAÇÃO

HELTON DIÊGO GAIÃO DE FIGUEIREDO

AS CONCEPÇÕES A RESPEITO DOS MODELOS CAPES-CNPq-LATTES: O
CASO DA UFPB

Banca Examinadora:

Lemuel Dourado Guerra Sobrinho – Orientador/ PPGCS/UFCG

Profa. Ramonildes Araújo Gomes – Membro interno/ PPGCS/UFCG

Prof. Adriano de Leon – Membro externo/ PPGS/UFPB

Campina Grande, Fevereiro de 2016

Dedicatória

Dedico este trabalho ao meu avô materno, Guilherme Antônio Gaião, pai de criação, que ainda na minha infância acreditou e atendeu ao meu pedido por uma chance: a de que ele não desistisse de acreditar e apoiar meus estudos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Dr. Lemuel Dourado Guerra, pelo acompanhamento, orientação e amizade.

Ao curso de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande.

Ao Colegiado do curso de Pós-graduação em Ciências Sociais, pela compreensão das dificuldades que atravessei.

Ao professor Dr. André Augusto de Diniz Lira, pelas suas sugestões e contribuições no trabalho.

Aos meus avós, Guilherme Antônio Gaião e Letícia de Melo Gaião, pais de criação, por todo amor, cuidado, educação e suporte afetivo.

Aos meus pais Arilúcia Gaião de Figueiredo e Hilton Silva de Figueiredo, que tanto amo.

Aos meus irmãos que tanto amo e zelo.

Aos meus familiares: tias e primos que me apoiaram e torcem por mim.

Ao meu amigo, Raphael, que tanto me apoiou afetivamente ao longo da realização desta pesquisa.

Aos professores da banca.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo oferecer uma painel das concepções dos professores vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPB em relação aos modelos CAPES-CNPq-Lattes e aos seus efeitos no cotidiano dos docentes-pesquisadores., a partir da realização de entrevistas com uma amostra intencional de docentes de programas das áreas das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde, buscando elicitar dados sobre como estes indivíduos constroem suas falas/concepções, a partir dos subcampos considerados e seus *habitués*. Teve-se como inspirações teóricas: (1) o debate sobre os modelos produtivista acadêmico, que aqui denominaremos de *CAPES/CNPq-Lattes*; e (2) as análises do *habitus* e do *campo* científico realizadas por Bourdieu. Nossa metodologia consistiu da realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra não aleatória de professores vinculados à pós-graduação de três cursos das áreas mencionadas da UFPB, selecionados dentre os que possuem atualmente conceitos entre 5 e 6. A análise das entrevistas foi complementada pela de alguns documentos (dados do *site* da instituição e dos respectivos programas de pós-graduação, do CNPq e CAPES. Dentre as principais conclusões, destacamos as seguintes: (1) nos subcampo das Ciências Humanas e da Saúde observou-se uma crítica contundente aos modelos de avaliação CAPES/CNPq/Lattes, havendo uma divisão entre os que aprovam e desaprovam o *produtivismo acadêmico* nele pressuposto (totalidade da amostra de Humanas e metade da de Saúde), e uma tendência a citar os efeitos negativos dos modelos de avaliação focalizados; (2) no subcampo da Exatas encontramos uma tendência a naturalizar as dinâmicas dos modelos aqui analisados bem como a de não serem apontados efeitos negativos dos mesmos.

Palavras-chaves: Produtivismo acadêmico; campo acadêmico; Modelos CAPES/CNPq-Lattes

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the conceptions of CAPES models / CNPq-lattes and its effects on the daily lives of teachers, researchers, considering the teacher's view of the human sciences, exact and health linked to post-graduate studies programs I campus of the Federal University of Paraíba (UFPB), trying to understand how these individuals build their lines / designs from subfield considered and its habitues. It had as basic theoretical inspiration: (1) the debate on academic production-models, which we will call here the CAPES / CNPq-Lattes; and (2) the analysis of habitus and scientific field undertaken by Bourdieu. Our methodology consisted of carrying out semi-structured interviews with a non-random sample of teachers linked to graduate three courses of the mentioned areas UFPB .. Analysis of the interviews was complemented by some documents (site data of the institution and its programs . graduate, Lattes curricula, CNPq and CAPES, among others Among the main conclusions, we highlight the following: (1) the subfield of Human and Health Sciences there was a scathing criticism of the valuation models CAPES / CNPq / Lattes and there is a divide between those who approve and disapprove the academic productivism it presupposes (the totality of interviewed from Humanities area and half of those from the Health Sciencies area), and a tendency to cite the negative effects of focused evaluation models; (2) in the Exacts' subfield we find a tendency to naturalize the dynamics of the models reviewed here as well as not being singled out negative effects thereof.

Keywords: academic Productivism; academic field; CAPES/CNPq/Lattes Models

Lista de Siglas e Abreviaturas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CTC – Conselho Técnico-Científico

IES – Instituto de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

PPGCS – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

CH – Ciências Humanas

CS – Ciências da Saúde

CE – Ciências Exatas

SUMÁRIO

Introdução.....	9
1. A universidade pública brasileira - a emergência dos modelos CAPES/CNPq/Lattes.....	15
2. As concepções de docentes da UFPB vinculados à pós-graduação sobre os modelos CAPES/CNPq/Lattes e seus efeitos nas práticas docentes.....	27
2.1. A perspectiva teórica- Os conceitos de <i>habitus</i> e de <i>campo</i> , conforme elaborados por Pierre Bourdieu.....	29
2.2. A análise das entrevistas.....	35
2.3. As concepções relativas aos modelos CAPES/CNPq-lattes e seus efeitos nas práticas docentes na visão dos agentes do subcampo dos que são contra o <i>produtivismo</i> acadêmico	35
2.3.1. Aspectos positivos.....	38
2.3.2. Aspectos negativos.....	38
2.3.3. Os efeitos	50
2.4. As concepções relativas aos modelos CAPES/CNPq-lattes e seus efeitos nas práticas docentes na visão dos agentes do subcampo dos que defendem o <i>produtivismo</i> acadêmico.....	62
2.4.1. Aspectos positivos.....	62
2.4.2. Os efeitos	67
2.5. Comparação entre as concepções a respeito dos modelos avaliativos da CAPES/CNPq e de seus efeitos, elaboradas pelos grupos dos favoráveis e o dos contrários ao <i>produtivismo</i>	67
2.5.1. Comparação das concepções a respeito dos modelos avaliativos.....	67
2.5.2. Interpretações das concepções relativas aos efeitos dos modelos avaliativos da CAPES/CNPq-Lattes de acordo com a teoria bourdieusiana de <i>campo</i> e do <i>habitus</i>	69
Considerações finais	80
Referências bibliográficas.....	84

Introdução

O meu interesse por este tema de pesquisa surgiu a partir de experiências enquanto graduando em ciências sociais, quando participei de projeto de Iniciação Científica e de Projetos de Extensão, o que me proporcionou oportunidades que me colocaram diante de expressões, argumentações e discursos nos quais eram recorrentes os questionamentos do estilo de pressão exercida pelo modelo CAPES-CNPq-Lattes sobre as práticas dos professores, principalmente os ligados à pós-graduação. A exposição a esse ambiente em que encontramos indivíduos imersos no referido modelo e sua lógica me motivaram a estudar este fenômeno social

No cotidiano acadêmico notava o constrangimento dos professores (e também dos alunos) para serem *produtivos*, os processos de estigmatização e desqualificação dos professores com menores níveis de *performance*, o que chamou minha atenção para essa temática e compõe o cenário que resultou na elaboração desta dissertação.

Na corrida para serem *produtivos* nos moldes dos modelos CAPES-CNPq-Lattes, me deparei com professores-pesquisadores (e por conseguinte seus orientandos) com uma atitude naturalizadora da lógica por ele proposta. Torna-se muitas vezes visível a preocupação com a quantidade de publicações de artigos científicos em congressos nacionais e internacionais, publicações em revistas com *qualis*¹ altos, livros, participações em eventos científicos *etc.* As críticas sobre esse modelo de produção científica, o discurso da preocupação com a qualidade do que se publica também existe, mas muitas vezes é silenciado pela alusão à força do sistema e a impossibilidade de operar fora dele.

Autores que focalizam a atual conjuntura do trabalho docente denominam esse novo momento como o da hegemonia da “cultura do desempenho”, traduzida na ênfase em números e gradientes, o que na área da educação denomina-se “avaliação classificatória”, porque é definida a partir de um padrão/meta pré-estabelecido pelo gestor (MACHADO & BLANCHETTI, 2011; GAJANIGO, 2013).

Estes autores referenciados acima, entendem o *produtivismo acadêmico* enquanto um fenômeno advindo de processos e mecanismos de regulação e controle, em particular os de avaliação da pós-graduação, os quais, no Brasil, são controlados e operados pela CAPES. Sguissardi (2010, pp.1-2) afirma que o referido produtivismo “é

¹ *Qualis*: é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação.”(BRASIL, CAPES, acesso em 2016)

visto como um processo que considera muito mais o *quanto* um docente/pesquisador publica do que a *qualidade* ou o *benefício científico, público e social* do que é publicado”. Esta lógica teria sido copiada do modelo que emergiu nos EUA na década de 50, representado pela expressão “public or perish”, significando que os professores/pesquisadores que não publicassem, atendendo as expectativas ideais estabelecidas pelas instituições financiadoras, teriam uma carreira fracassada (SGUISSARDI, 2010).

Ao se levar em consideração o contexto brasileiro de recrudescimento das políticas de mercantilização da educação, a Reforma do Estado, o papel que a Universidade Pública passa a exercer na recente conjuntura, o tema de nossa pesquisa se reveste de grande importância no campo das demais questões que dão concretude ao campo acadêmico.

Neste trabalho tivemos como inspirações teóricas básicas o debate sobre os modelos avaliativos que aqui denominamos de CAPES-CNPq-Lattes e a contribuição de Bourdieu, no que se refere aos conceitos de *campos* e de *habitus*.

Metodologia

Para o levantamento das concepções de docentes a respeito dos modelos de avaliação CAPS/CNPq/Lattes, e de seus efeitos nos seus cotidianos, foram selecionados três cursos de pós-graduação da UFPB, *campus* I, sendo um de cada uma das três áreas tradicionais do conhecimento/subcampos: Ciências Humanas, da Saúde e Exatas da UFPB.

Os cursos selecionados foram os seguintes: da área de Humanas, o de *Psicologia Social* (conceito 5); da área da Saúde, o de *Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos* (conceito 6) e das Exatas, o de *Física* (conceito 6). Uma vez selecionados os cursos, constituímos uma amostra de docentes-pesquisadores, usando o critério da acessibilidade, ficando a mesma composta por quatro docentes de cada um dos três cursos selecionados.

A escolha dos cursos foi intencional, atendendo a critérios estabelecidos como importantes para nossa pesquisa, quais sejam: possuírem programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, e possuírem os mais elevados conceitos atribuídos

pela CAPES no âmbito da referida universidade, pressupondo encontrar neles uma amostra de docentes-pesquisadores com mais *poder de jogo* (no sentido boudieusiano), mais *produtivos* nos subcampos (no que se refere à pesquisa), com maiores possibilidades de estar incluídos no grupo dos vinculados de modo mais direto à atividade avaliada pelo CNPq (com bolsas de produtividade). Essa decisão teve como principal limite a impossibilidade de levantar dados comparativos entre os contextos de programas com conceitos mais baixos e os com conceitos mais altos, o que pretendemos fazer em pesquisas futuras.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com os doze docentes-pesquisadores selecionados, tendo como eixos pré-estabelecidos as concepções a respeito dos modelos de avaliação e dos seus efeitos sobre os cotidianos dos docentes, pensando na possibilidade de comparar as maneiras pelas quais os sujeitos entrevistados constroem suas falas/concepções a partir dos subcampos considerados e de seus respectivos *habitués*.

Com base nessa perspectiva, buscamos analisar como as universidades e seus docentes, especificamente aqueles ocupantes de posições de dominação, considerados para dentro da universidade, e, para fora, no sistema de universidades – no qual atuam entidades financiadoras, entidades de classes, e as que exercem os mecanismos de controle/classificação, concebem as atuais regras do campo acadêmico em geral e especificamente as relacionadas à pesquisa e pós-graduação, materializadas nos modelos *CAPES-CNPq-Lattes*, em seus efeitos sobre as práticas dos docentes em sua atuação científico-acadêmica.

Acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para iluminar alguns aspectos da dinâmica do campo científico no Brasil, dos sistemas de regras sob as quais os professores das Instituições de Ensino Superior orientam suas estratégias de jogo e como elas se refletem no cotidiano dos docentes-pesquisadores, implicando na moldagem do *habitus* de professor universitário em geral e especificamente daqueles vinculados à pós-graduação.

Nosso recorte implicou na consideração do campo científico universitário a partir da focalização do caso da UFPB, o que implica compreendê-la em sua posição no campo das IES brasileiras e, nela, como os docentes/jogadores de programas de pós-

graduação das diferentes áreas de conhecimento *jogam o jogo* da produção de conhecimento científico, conquistando e acumulando os capitais nele determinantes.

Objetivos

Geral

Apresentar um painel indicativo das concepções que professores das áreas/subcampos de Ciências Humanas, Exatas e da Saúde vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com conceitos atuais entre 5 e 6 têm em relação aos modelos CAPES-CNPq-Lattes, considerando os subcampos considerados e seus *habituses*.

Específicos

- Descrever de modo comparativo as concepções que professores vinculados à pós-graduação (nos estratos e subáreas acima mencionados) na referida universidade constroem acerca dos efeitos dos modelos CAPES-CNPq-LATTES.

- Comparar como os sujeitos entrevistados se posicionam em relação ao que a literatura específica sobre o tema define como *produtivismo acadêmico*.

Caracterização do perfil dos sujeitos que compuseram a amostra de entrevistados

Docentes da área de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social

- Professora *CH A* – vinculada à UFPB desde 1997, e à pós-graduação há 18 anos; bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq Nível 2; foi vice coordenadora do programa de 2011 à 2013. No momento da pesquisa tinha as seguintes orientações e supervisões em andamento: 4 mestrandos, 8 doutorandos e 3 de iniciação científica.
- Professor *CH B* – vinculado à UFPB desde 2006. Foi chefe do Departamento do curso de Psicologia Social, de 2013 a 2014. Orientações e supervisões em andamento: 1 mestrando e 7 doutorandos.

- Professora *CH C* – vinculada à UFPB desde 1989. Atualmente orienta 6 doutorandos.
- Professora *CH D* – vinculada à UFPB desde 1998. Orientações e supervisões em andamento: 4 mestrandos e 5 doutorandos.

Docentes da área de Ciências da Saúde (CS): Programa de pós-graduação em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos

- Professora *CS A* - vinculada à UFPB desde 1991. É bolsista de produtividade do CNPq Nível 2, desde 2009. Atualmente é coordenadora geral dos Programas acadêmicos e de Iniciação Científica vinculada à Pró-Reitoria, do Programa Ciências Sem Fronteiras (CNPq e CAPES) e do Programa Jovens Talentos para a Ciência da CAPES; orientações e supervisões em andamento: 2 mestrandos e 6 doutorandos, 3 de iniciação científica.
- Professor *CS B* - vinculado à UFPB desde 2006. Atualmente é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, Nível 2 e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Produtos Naturais e Sintéticos Bioativos; orientações e supervisões em andamento: 5 doutorandos e 1 iniciação científica.
- Professora *CS C* – vinculada à UFPB desde 1990. Bolsista de Produtividade do CNPq, Nível 2; orientações e supervisões em andamento: 2 mestrandos, 8 doutorandos, 2 iniciação científica.
- Professora *CS D* – vinculada à UFPB desde 1994. É bolsista de produtividade em pesquisa CNPq, Nível 2; orientações e supervisões em andamento: 2 mestrandos, 4 doutorandos, 2 iniciação científica.

Docentes da área de Ciências Exatas: Programa de pós-graduação em Física

- Professor *CE A* - vinculado à UFPB desde 1981. É bolsista de produtividade do CNPq, Nível 1 D. Exerceu o cargo de chefe de Departamento de Física de (1989-1991, 1999-2003). Atualmente é coordenador do programa de pós-

graduação em Física da UFPB; orientações e supervisões em andamento: 2 doutorandos e 5 mestrados.

- Professor *CE B* - vinculado à UFPB desde 1978. É bolsista de Produtividade do CNPq Nível 1 C; orientações e supervisões em andamento: 1 mestrando, 3 doutorandos e 1 supervisão de pós-doutorado.
- Professor *CE C* – vinculado à UFPB desde 1975. Atualmente é bolsista de produtividade do CNPq Nível 1 B. Atua no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq; orientações e supervisões em andamento: 3 mestrando, 3 doutorandos e 1 supervisão de pós-doutorado e 2 alunos de iniciação científica.
- Professor *CE D* - Não disponibilizou seu perfil acadêmico.

Estruturação do texto

Estruturamos o texto da dissertação em dois capítulos cujos conteúdos passamos a descrever: no primeiro capítulo apresentamos uma discussão sobre a universidade pública brasileira, buscando compreender elementos do campo científico universitário nacional, enfatizando aspectos políticos e históricos que contribuíram para sua atual conformação, tais como: A Reforma do Estado, o papel da Universidade na atualidade, o campo da pesquisa científica no país, além de delimitarmos o fenômeno social chamado por alguns pesquisadores de *produtivismo acadêmico*.

No segundo capítulo apresentamos os conceitos *de habitus* e *de campo* científico, como elaborados por Pierre Bourdieu (2003), pensando no modelo CAPES-CNPq-Lattes como um elemento novo no jogo jogado no campo científico das universidades brasileiras, implicando na transformação dos *habitués* de professor da pós-graduação no referido campo. Em seguida, apresentamos a análise das entrevistas com docentes, nas quais levantamos dados sobre suas concepções dos modelos CAPES-CNPq-Lattes e seus efeitos no cotidiano dos docentes-pesquisadores, considerando a visão de professores das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde vinculados à programas de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), buscando compreender como estes indivíduos constroem suas falas/concepções, a partir dos subcampos considerados e seus *habitués*. Finalmente, apresentamos uma comparação entre as diferentes concepções emergentes.

Seguem-se as *considerações finais* e referências utilizadas no trabalho.

Capítulo 1

1. A UNIVERSIDADE PÚBLICA BRASILEIRA - a emergência dos modelos CAPES/CNPq/Lattes

Para compreender a atual configuração da Universidade Pública Brasileira é importante ressaltar alguns processos que contribuíram para sua atual conformação, tais como a reforma do Estado, o recente processo de expansão e o *locus* da pesquisa acadêmica no país.

Em termos do cenário mais geral, João dos Reis Silva Junior (2005, p.18), realiza uma breve análise da conjuntura política e econômica brasileira, especialmente nos Governos de FHC e Lula, apontando para a intensificação da mercantilização da educação a partir da década de 1960. Na gestão do primeiro, a partir de 1995, ocorreram profundas mudanças nas instituições sociais da República, num contexto em que o mundo passava por processos de internacionalização e mundialização.

Nesse cenário, no qual o capital financeiro torna-se hegemônico, surge um novo paradigma de empresas. Grandes corporações multinacionais buscam estabelecer parcerias e investimentos rentáveis entre si, com empresas internacionais, multinacionais, junto a instituições Governamentais, inclusive universidades públicas. Emerge um “novo estilo” de gestão, cujo centro encontra-se na estratégia “tecnofinanceira” (MICHALET *apud* SILVA JR. & KATO, 2010), entendida como

[...] o resultado de uma evolução das atividades das companhias no exterior, passando da produção material direta para o fortalecimento de serviços. A base de sua competitividade está alicerçada na definição de um *Know-how* e na *P&D*. (MICHALET *apud* SILVA JR. & KATO, 2010, p.61)

A partir das décadas de 1980-90, assiste-se a Reforma do Estado, a qual resulta na transferência de muitos dos deveres do Estado para a sociedade civil, assumidos pelo terceiro setor emergente (constituído por empresas prestadoras de serviços para o Estado e ONGs). A proposta de Reforma do Estado consistia em:

A proposta de reforma do aparelho do Estado parte da existência de quatro setores do Estado: (1) o núcleo estratégico do Estado, (2) as atividades exclusivas do Estado, (3) os serviços não exclusivos ou competitivos, e (4) a produção de bens e serviços para o mercado [...] (PEREIRA *apud* SILVA JR. & KATO, 2010, p. 62)

Com a expansão dos serviços não exclusivos do Estado, tem-se sua diminuição em termos de pessoal, por meio de terceirizações e privatizações.

Nesse momento histórico em que a globalização e o capitalismo tomaram proporções totalizantes, em plena revolução tecnológica, com os avanços dos meios de comunicação, além de maiores e mais avançadas possibilidades de deslocamentos, os pactos sociais, antes mais limitados a uma dimensão micro/regional/nacional, passaram para uma dimensão mais macro, internacional, tanto do ponto de vista econômico, quanto político e cultural. Nunca na história da humanidade, os países se tornaram tão interdependentes, ao ponto de uma crise econômica em um determinado país ter consequências em vários outros países, em intensidades diferentes. Essa nova ordem mundial de uma economia globalizada tem afetado diretamente a universidade pública brasileira, que tem se subordinado à lógica do mercado mundial, com poucos setores de resistência.

Para os fins desta pesquisa, é importante situarmos o lugar que a universidade vai passar a ocupar dentro desse contexto de mundialização da economia: a educação superior sofre um intenso processo de subordinação ao sistema econômico e político, uma vez que exerce um importante papel no processo de acumulação flexível. Sobre esse processo de reconfiguração da educação superior, Catani e Oliveira (2011, p. 17) afirmam:

No contexto do processo de mundialização da economia, o campo da educação superior é uma parte significativa do sistema de ensino que sofre intensamente o processo de subordinação ao sistema econômico e aos interesses políticos expressos por meios de programas, projetos e ações governamentais, uma vez que a educação superior cumpre, sobretudo, dois papéis importantes no processo de acumulação flexível (HARVEY, 1994): desenvolver competências e preparar trabalhadores para o mercado do trabalho e gerar conhecimentos novos e inovações para o processo de competição das empresas, dos países e regiões econômicas.

Neste processo, o Estado brasileiro, toma a ciência e tecnologia como estratégia para competição no campo de forças geopolíticas internacionais, o que implica em mudanças estruturais para as Instituições de Ensino Superior. Silva Junior (2005), comentando a postura de Vigot, na época presidente da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), declara:

A produção da ciência, da tecnologia e, sobretudo, da inovação é posta como centro da dinâmica para o crescimento econômico, e todo o sistema educacional é subordinado à economia por mediação das políticas de ciência, tecnologia e inovação tecnológica, enquanto a cultura e a educação como elementos civilizadores são colocadas em segundo plano, não por vontade de Vigot, mas por força das mudanças do PT e das alianças por ele realizadas para a eleição, de um lado, e pelo jugo do capital financeiro internacional, de outro. (p. 23)

Esse mesmo autor comenta que o governo de Luís Inácio Lula da Silva, manteve em alguns sentidos os padrões de FHC no que se refere ao capital financeiro nacional e internacional, em sua interface com as políticas públicas referidas ao campo acadêmico, nos seguintes termos:

Por meio do sistema de C&T, orienta-se a política educacional brasileira, que deverá: 1) privilegiar as áreas produtoras de C&T em detrimento das ciências humanas. Portanto, parece assumir um paradigma educacional que se embasa no trabalho abstrato como elemento fundante, de um lado, e, de outro, será tratado de forma emergencial; 2) privilegiar formações rápidas para a formação profissional básica, de nível técnico e tecnológico, bem como o ensino médio a assumir o trabalho como seu organizador, como propõem as reformas educacionais da 'era' FHC; 3) privilegiar os centros de pós-graduação historicamente consolidados no país, como ilustra a iniciativa da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de substituir o Programa Institucional de capacitação Docente e Técnica pelo programa de Qualificação Institucional, num claro movimento de transferência de responsabilidade pela consolidação da pós-graduação brasileira do Estado para a sociedade civil, na figura do centros mais consolidados; 4) encaminhar a maior parte do financiamento para as referidas áreas produtoras de C&T e para os referidos centros consolidados, gerando uma potência de fuga de intelectuais das ciências humanas para o setor privado; 5) a partir de tais aspectos, que privilegiam as referidas áreas e os centros já consolidados no país, gerar uma homogeneização da produção acadêmico-científica brasileira, promovendo uma sombra sobre as especificidades regionais e institucionais e retirando da academia sua maior qualidade, a da reflexão livre, o que poderá sedimentar de vez uma ciência engajada ao mercado e a um pacto social com fundamentos pragmáticos, a qual orientaria todo o sistema educacional brasileiro. (2005, p. 28-9)

Seria em um cenário descrito em termos do acima apresentado que o debate sobre Universidade Pública Brasileira se constituiria e se refletiria nas práticas do fazer científico de docentes pesquisadores na atualidade.

Para Marilena Chauí (2003), a universidade é uma instituição social e, como tal, traduz a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo, inclusive

suas divisões e contradições. No entanto, a autora ressalta que, nos últimos anos, após o Estado localizar a educação no setor de serviços não exclusivos do Estado, a educação deixou de ser concebida enquanto um direito e passou a ser considerada como um serviço; não apenas um serviço público, mas um serviço que pode ser privado ou privatizado.

Dessa forma, com essa reforma do Estado, a universidade passa a ser concebida muito mais como uma organização corporativa do que como uma instituição social. Chauí (2003, p. 6) distingue instituição social de organização social da seguinte maneira:

A instituição social se percebe inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão. Ao contrário, a organização pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais.

Essa visão organizacional da universidade gerou o que se pode chamar de *universidade operacional*, que a autora explica a seguir:

Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. (CHAUÍ, 2003, p. 7)

Como reflexo dessa perspectiva operacional, é possível perceber nas universidades: a diminuição do tempo de formação e a docência como mera transmissão de conhecimentos e pesquisa operacional, o que acaba por se constituir um campo com pouco espaço para a reflexão, a crítica, o exame do conhecimento, sua mudança ou sua superação.

Chegamos, por aí, à lógica do produtivismo acadêmico, que vem gradualmente se hegemonizando no país. Vários autores denominam esse novo momento como o da “cultura do desempenho”, traduzido em números e gradientes que, na educação, denomina-se “avaliação classificatória”, porque é definida a partir de um padrão/meta pré-estabelecido pelo gestor (MACHADO & BLANCHETTI, 2011; GAJANIGO, 2013).

Entendemos o *produtivismo acadêmico* enquanto um fenômeno advindo de processos de intensificação gradual da regulação e controle, em particular os de avaliação, os quais, no Brasil, são exercidos pela CAPES, e que “são vistos pela crítica como processos que consideram muito mais o quanto um docente/pesquisador publica do que a qualidade ou o benefício científico, público e social do que é publicado” (SGUISSARDI, 2010, p.1-2). Este movimento replicaria o observado nos EUA, na década de 50, sintetizado na expressão “public or perish”, que se tornou recorrente no campo acadêmico do referido país, significando que os professores/pesquisadores que não publicassem, atendendo as expectativas estabelecidas pelas instituições financiadoras, teriam sua carreira desqualificada (SGUISSARDI, 2010).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), fundada na década de 50, cujo objetivo prioritário inicial era de “capacitação dos professores”, tem em 1996/1997 sua função reguladora intensificada, passando a priorizar a “capacitação de pesquisadores”, direcionando sua visão para os critérios quantitativos da produção acadêmica, modificando assim, de forma bastante significativa, a forma estrutural de produção de conhecimento nas instituições de ensino superior no Brasil (SGUISSARDI, 2010).

Atualmente, a CAPES é a agência de fomento à pesquisa responsável por credenciar e descredenciar os programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil. Para isso, instituiu um Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) que opera através de dois procedimentos distintos que se referem à entrada e à permanência dos cursos de mestrado e doutorado no sistema citado. A Avaliação dos Programas inclui o acompanhamento anual e a Avaliação Quadrienal de desempenho dos cursos que já compõem o SNPG. Ainda sobre o sistema de avaliação, esclarece que:

Ela é efetuada por programas e os conceitos distribuídos entre 1 e 7; Conceitos superiores a 5 somente são atribuídos a programas com elevado padrão de excelência e que tenham cursos de doutorado; Programas de conceito 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de conceito 6; Os programas que oferecem apenas cursos de mestrado podem obter conceito 5, no máximo; Os programas que receberem conceitos 1 e 2 deixam de ser recomendados pela Capes; Os resultados das avaliações de todos os programas são encaminhados ao Conselho Técnico Consultivo - CTC, da Capes e ao Conselho Nacional de Educação - CNE, para homologação e, em seguida, ao Ministro de Estado da Educação para o ato de reconhecimento que é necessariamente publicado no Diário Oficial. (BRASIL, CAPES, acesso em maio de 2014)

Cada área de conhecimento estabelece seus critérios de avaliação. Dentre outras demandas, o docente pesquisador, de maneira geral

(...) defronta-se com a obrigação de: a) produzir e publicar determinada média anual de ‘produtos’ científicos em periódicos, classificados pela agência, ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar acessórias e consultorias científicas. É de grande importância, ainda, seja para as atividades de pesquisa e intercâmbio do professor-pesquisador, seja para o ‘bom nome’ do programa, que ele obtenha algum tipo de bolsa, em especial a de produtividade do CNPq, e que profira amiúde palestras e conferências e participe de eventos nacionais e internacionais. (SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2009, p. 43)

O procedimento da avaliação antes trienal e agora quadrienal da CAPES ocorre da seguinte maneira:

1ª Etapa- Recebimento de dados: As instituições prestam informações continuamente e *online* por meio do módulo Coleta de Dados, na Plataforma Sucupira; 2ª Etapa- Tratamento das informações: As informações fornecidas pelas instituições são consolidadas pelo corpo técnico da CAPES. 3ª Etapa- Análise pelas comissões de área: Os dados dos programas são analisados por comissões de consultores especialistas que emitem pareceres e notas para cada programa e relatórios para o conjunto dos programas da área; 4ª Etapa- Os pareceres das comissões de área são analisados por dois relatores membros do CTC-ES que apresentam pareceres conclusivos ao colegiado. O CTC-ES aprecia os pareceres e decide pela nota do programa, com sua consequente manutenção ou não no SNPG; 5ª Etapa- Deliberação do CNE/MEC: O parecer do CTC-ES é encaminhado ao CNE/MEC para aprovação e reconhecimento dos cursos. (BRASIL, CAPES, acesso em outubro de 2014)

Os objetivos elencados pela CAPES para justificar as avaliações periódicas, são:

Certificação da qualidade da pós-graduação Brasileira (referência para a distribuição de bolsas e recursos para o fomento à pesquisa); Identificação de assimetrias regionais e de áreas estratégicas do conhecimento no SNPG para orientar ações de indução na criação e expansão de programas de pós-graduação no território nacional. (BRASIL, CAPES, acesso em outubro de 2014)

Com o lançamento da Plataforma Sucupira, o Coleta de Dados foi reformado e passa a ser “um dos módulos que a constituem” (BRASIL, CAPES, 2014, p.6). A referida plataforma trata-se de uma “ferramenta para coletar informações, realizar

análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG” (BRASIL, CAPES, 2014, p.7).

O CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) é uma agência do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), criado na década de 50, e que “tem como principais atribuições fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros” (BRASIL, CNPq, acesso em novembro de 2014).

O CNPq concede benefício financeiro tais como bolsas de produtividade, aos docentes/pesquisadores que se destacarem “entre seus pares”, “valorizando sua produção científica segundo critérios normativos, estabelecidos pela agência e pelos seus comitês específicos de assessoramento (CAs)” (BRASIL, CNPq, acesso em novembro de 2014, s.p). Os docentes/pesquisadores que se vinculam ao CNPq são classificados e enquadrados em categorias de diferentes níveis, proporcionais ao seu grau de produtividade: 1A, 1B, 1C; o valor das mensalidades concedido ao bolsista varia conforme o enquadramento do pesquisador, variando entre R\$ 1.100,00 e R\$ 1.500,00. Há, também, o adicional de bancada, para os professores dos níveis 1A, 1B, 1C e 1D, os quais variam entre R\$ 1.000,00 e R\$1.300,00. Ressalta-se ainda que *A classificação, o enquadramento e a progressão do bolsista de Produtividade em Pesquisa, por categoria e nível, bem como as recomendações de rebaixamento de nível e/ou exclusão do sistema, são atribuições dos Comitês de Assessoramento* (BRASIL, CNPq, acesso em novembro de 2014).

Com relação à Plataforma Lattes, trata-se de uma base eletrônica pública de dados, constituída como padrão nacional de informações pregressas e atuais da vida acadêmica dos estudantes, pesquisadores brasileiros ou estrangeiros atuando no país. A Plataforma Lattes “representa a experiência do CNPq na integração de bases de dados de Currículos, de Grupos de pesquisa e de Instituições em um único Sistema de Informações” (BRASIL, CNPq, acesso em dezembro de 2014).

Como se pode notar do que se expôs acerca das demandas das entidades Estatais de controle e fomento à pesquisa, mencionadas acima (CAPES e CNPq), que reconfiguraram a pós-graduação a partir dos seguintes movimentos, conforme Silva Junior & Kato (2010, p. 69):

Há três principais movimentos de reconfiguração da pós-graduação no país: 1) o CNPq e seus convênios e editais indutores de pesquisa

aplicada em busca da produtividade do capital; 2) a Agência CAPES, que regula um sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq, e 3) o mercado, para o qual convergem os movimentos anteriores e que, em última instância, conduz a reforma universitária.

Seria em um panorama gerado em meio à necessidade de corresponder às demandas destas agências de controle e fomento à pesquisa, que o debate sobre o que estamos chamando aqui de modelos *CAPES-CNPq-Lattes*, se constituiria, os quais incidem nas práticas do fazer científico e no cotidiano dos docentes pesquisadores na atualidade das instituições universitárias brasileiras.

O debate atual sobre as condições de trabalho do professor-pesquisador na universidade pública tem apontado para um crescente *produtivismo* acadêmico. Os programas são pressionados para serem produtivos e competitivos, buscando atender essa demanda imposta pelas entidades avaliadoras/financiadoras, para que possam permanecer ativos ou para atingirem avaliações mais positivas.

Para Bianchi & Braga (2009), os critérios de eficácia quantitativa oferecem graves problemas quando aplicados à produção de conhecimento e às atividades de pesquisa e ensino. Eles assim argumentam:

A chamada lei de inovação tecnológica (Lei nº 10.973), regulamentada pelo presidente Lula em outubro de 2005, é um exemplo dessa orientação política baseada em ajustes progressivos do sistema de pesquisa. Por meio dessa lei, o Estado brasileiro promoveu a criação e a consolidação de laços entre universidades, institutos tecnológicos e empresas, estimulando a participação de institutos de ciência e tecnologia no processo de inovação empresarial. Além disso, a Lei de inovação criou todo um arcabouço jurídico capaz de viabilizar a incubação de empresas no espaço público ao estimular a utilização da infraestrutura pública para fins de desenvolvimento tecnológico privado. Em termos globais (...) essa lei coroou o processo pelo qual o poder da acumulação capitalista sob domínio das finanças e a consequente pressão sobre o sistema nacional de produção e difusão do conhecimento científico aprofundaram a alienação das atividades acadêmicas. (p.54)

Assim, cada vez mais, as universidades públicas passaram a mobilizar estratégias concorrenciais, disputando, sobretudo, a obtenção de recursos do fundo público e de *status* acadêmico no campo universitário ou científico, uma vez que os investimentos nos IES passaram a ocorrer cada vez mais segundo sua trajetória, posição, distinção, capital de reconhecimento *etc.* Isso implica em uma intensa pressão para a

produtividade intelectual. Sobre esse ponto, Silva & Silva Junior (2010, p. 236) afirmam que:

As notas atribuídas aos programas instituem concorrência por recursos financeiros e competição entre os pesquisadores de uma mesma área. Acirra-se a pressão sobre eles, sobre seus orientandos no doutorado, no mestrado e na iniciação científica e também sobre a própria coordenação, além de propiciar uma caça às bruxas interna aos programas, segundo uma racionalidade que interfere negativamente na formação do pós-graduando.

Essa nova disposição concorrencial entre os IES (Institutos de Ensino Superior) contribuiu para um processo de diversificação e diferenciação destas, resultando em uma perda paulatina da autonomia do campo universitário para se autodefinir (CATANI & OLIVEIRA, 2011). A subordinação do campo universitário à sociedade de mercado potencializa a reprodução do espaço social, deixando em segundo plano a ruptura e a transformação social, conforme vemos no trecho abaixo citado:

A reconfiguração da educação superior desde a segunda metade dos anos de 1990 vem conseguindo desestruturar certo *habitus* de solidariedade e de cooperação até então predominantes nas universidades públicas, sobretudo no sistema federal, com base em mecanismos que suscitam culturas e práticas organizacionais e de produção acadêmica, além de novos valores e finalidades institucionais. Nesse sentido, as políticas, programas e ações de educação superior instauram um processo de reorganização do sistema e de desestruturação do *modus operandi* antes existente, articulando-o a uma perspectiva de desenvolvimento social que não altera, na essência, o ciclo de reprodução social. Parece ser uma lógica inerente de o campo reproduzir a si mesmo e a estrutura social, em que pese seu grau de autonomia em relação a outros campos e à sociedade global. (CATANI e OLIVEIRA, 2011, p.20)

Francisco de Oliveira (2009), citando a tese de doutorado do cientista político Pedro Floriano Ribeiro (2010), que investigou as sete universidades federais mais ricas do Sudeste brasileiro, sintetiza dizendo que o recente estímulo à produtividade decuplicou o número de artigos produzidos por docentes ligados à pós-graduação em revistas indexadas, como também o número de docentes e pesquisadores; quintuplicou o número de alunos de pós-graduação, e duplicou o número de alunos de graduação. Do outro lado, há uma “regressão salarial dos docentes, embora em menor grau. Houve diminuição da relação funcionário-docente, funcionário-aluno, ou seja, há maior exploração do trabalho” (p. 48).

Nesse contexto, pesquisas realizadas por Silva & Silva Junior (2010) nas universidades públicas brasileiras na atualidade têm mostrado que “a competitividade nas relações de trabalho induz a uma coletividade anômala, a uma falsa solidariedade ou a um fetiche de solidariedade” (p.225). Segundo eles, as práticas de avaliação preconizadas pelas políticas educacionais geram *estranhamento e desumanização* nas relações de trabalho nas universidades (p.225).

Ainda de acordo com os autores acima citados, diante da excessiva preocupação com a quantidade de publicações passíveis de serem registradas no currículo acadêmico, o professor tem a ilusão de que tem o controle sobre o seu trabalho e acha que é vantagem não permanecer na universidade todo o tempo, *levando o trabalho para casa*. Temos, portanto, a perda dos limites claros entre a esfera privada e a esfera laboral, o que acaba interferindo diretamente na relação desses professores com seu núcleo familiar, levando-os a trabalhar nos finais de semana, feriados e até durante as férias. Isso acaba afetando sua saúde física e mental, provocando níveis altos de stress e depressão, e levando muitos a fazerem uso de antidepressivos, ansiolíticos *etc.* (SILVA & SILVA JUNIOR, 2010; BORSOI, 2012; GRAETZ, 2013; OLIVEIRA, 2009; MACHADO & BIANCHETTI, 2011).

Patrus *et al.* (2013) apontam sinteticamente uma série de consequências que o novo modelo de avaliação trouxe consigo. São elas:

(a) intensificação do trabalho docente (BIANCHETTI; MACHADO, 2009; GODOI; XAVIER, 2012); (b) publicações ‘requeitadas’ ou ‘maquiadas’ (KUENZER; MORAES, 2005); (c) prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores (MACHADO; BIANCHETTI, 2011); (d) orientação tática do Programa para os critérios e indicadores que têm maior peso na avaliação da Capes; (e) dificuldade em encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos ou participar de comitês da universidade (Nascimento, 2010); (f) plágio e auto plágio (TREIN; RODRIGUES, 2011); (g) ênfase na dimensão mercantil do conhecimento (TREIN; RODRIGUES, 2011); (h) (de)formação na produção da nova geração de pesquisadores (GODOI; XAVIER, 2012); (i) fetiche da citação (MATTOS, 2012); (j) desonestidade nas publicações (RODRIGUES, 2007); (k) criação de um clima de terror nas IES (MOREIRA, 2009); (l) má qualidade nas publicações (MATTOS, 2008; MOREIRA, 2009; ALCADIPANI, 2011); (m) aumento de co-autoria (LEITE *et al.*, 2011); (n) criação da lógica do empilhamento (GODOI; XAVIER, 2012) e; (o) *McDonaldização* das atividades docentes (ALCADIPANI, 2011; SALO & HEIKKINEN, 2011). Em meio a essa nova cultura, é comum encontrar professores voltados a produzir mais e mais (FREITAS, 2011).

Ainda segundo esse autor, o *produtivismo* acadêmico se relaciona com problemas relacionados a fenômenos como a formação de baixa qualidade, entregando diplomados à sociedade nem sempre com competências ajustadas às necessidades do mercado de trabalho (PATRUS *et al.*, 2013).

Depois de apresentar esse cenário em que se coloca o fenômeno do qual alguns aspectos queremos focalizar neste trabalho e antes de apresentar brevemente nossa perspectiva teórica, lembramos que nosso objetivo central é apresentar um painel das concepções que circulam entre docentes da UFPB em relação aos modelos *CAPES-CNPq-Lattes*, às práticas do fazer científico que eles estimulam e aos reflexos desse modelo no cotidiano dos docentes/pesquisadores vinculados a programas de pós-graduação *stricto sensu* da referida universidade com conceitos atuais entre 5 e 6, selecionando entrevistados das áreas das ciências humanas, Exatas e da Saúde.

É importante ressaltar que a universidade citada, na qual faremos nosso levantamento de dados é considerada *periférica*, se for levado em conta o campo universitário brasileiro. Logo, com configurações eventualmente diferentes das possíveis de encontrar nos grandes centros de pesquisa, como por exemplo, os que se concentram no Sul e Sudeste, tanto no que se refere a fluxos de investimentos, quanto de intensidade de produtividade, entre outros fatores.

Brito *et al.* (2008) apresentam uma análise do campo da educação superior no Brasil atual segundo a qual apontam para dois aspectos que merecem destaque para a compreensão da forma atual de organização das Instituições Públicas de Ensino Superior: por um lado, a massificação do acesso, que “promove a afluência massiva à Educação Superior de um ‘novo aluno’, oriundo de um segmento social que até há pouco não era ‘sujeito’ deste nível de educação”(p.780); por outro, o avanço da lógica da mercantilização do ensino. Selecionando esses aspectos, constroem uma análise que focaliza:

- a) a(s) finalidade(s) da instituição (formação, pesquisa, assistência, *etc.*) e sua ponderação; b) sua produção científica, cultural e política;
- c) as formas de organização e ocupação do espaço e do tempo institucionais; d) a localização político-geográfica; e) seu raio de influência; f) os processos de administração (incluindo indicação de dirigentes) e de financiamento (incluindo fonte de recursos); g) formas de relacionamento com o mercado, com a sociedade e com o Estado;
- h) o tipo de público que assiste; i) o tipo de contrato de trabalho docente; j) a qualificação docente; k) a produção científica e intelectual; l) a relação com centros irradiadores de conhecimento e de exercício do poder. (p. 784)

Eles sugerem que, para se compreender o docente típico-ideal que está se constituindo nas universidades centrais e nas periféricas, deve-se investigar:

a) de que modo o tempo, espaço e comportamento normatizados e esquadrihados (SANTOS, 2000) se relacionam com as ocupações em função da política e da economia? b) como se dá a relação entre as formas tradicionais de produção e de circulação do conhecimento e da informação (cultura livresca; modelo liberal burguês de intelectual e de pessoa culta; o papel da formação intelectual na inserção da pessoa a sociedade) e as novas formas de produção e de circulação do conhecimento e da informação (tecnologias computacionais; WEB; posse da produção e comercialização da informação)? c) que conhecimento “necessário” atende aos métodos, protocolos e procedimentos de produção e consumo na sociedade atual e como se manifesta na luta político-ideológica. (p. 787)

Ao se levar em consideração o contexto brasileiro da educação universitária como descrito na revisão da literatura acima apresentanda, a Reforma do Estado, o papel que a Universidade Pública passa a exercer e o *locus* da pesquisa no país, nossa pesquisa se reveste de grande importância no conjunto das demais questões que dão concretude à universidade. De acordo com as linhas do debate apresentado as principais mazelas da universidade parecem advir da crise econômica e do avanço das políticas neoliberais, com pouco espaço para a análise e a reflexão teórica das questões mais diretamente relacionadas às práticas cotidianas, nas quais se materializam as determinações estruturais, sendo também patente a lacuna quanto à comparação das dinâmicas em curso nas diferentes áreas/subcampos de produção de conhecimento científico.

Para a compreensão dos jogos através dos quais se executam os modelos *CAPES-CNPq-Lattes*, consideramos importante entender os eventuais mecanismos de reconfiguração de novos *habitus* de professores/pesquisadores universitários, bem como as lógicas do campo universitário/científico – e dos subcampos que o compõem – em que os docentes precisam jogar o jogo de que fazem parte.

No próximo capítulo da próxima seção discutimos as contribuições de Bourdieu sobre *habitus* e *campo*, as quais pretendemos utilizar na focalização do fenômeno cujas linhas gerais apresentamos acima e em seguida, apresentamos a análise das entrevistas com docentes-pesquisadores, nas quais levantamos dados sobre suas concepções dos modelos *CAPES-CNPq-Lattes* e seus efeitos no cotidiano dos docentes-pesquisadores.

Capítulo 2

2. As concepções de docentes da UFPB vinculados à pós-graduação sobre os modelos CAPES/CNPq/Lattes e seus efeitos nas práticas docentes

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos os conceitos *de habitus* e *de campo* científico, como elaborados por Pierre Bourdieu (2003), pensando no modelo CAPES-CNPq-Lattes como um elemento novo no jogo jogado no campo científico das universidades brasileiras, implicando na transformação dos *habitués* de professor da pós-graduação no referido campo

Em seguida analisamos as respostas dadas por uma amostra qualitativa não probabilística de professores-pesquisadores da UFPB, vinculados a programas de pós-graduação das três áreas tradicionais do conhecimento: ciências humanas, ciências da saúde e ciências exatas, quando perguntados sobre o que achavam dos atuais *modelos de avaliação CAPES-CNPq-LATTES*.

Antes de apresentar os dados sobre as entrevistas, cabe ressaltar que buscamos nos *sites* dos programas de pós-graduações selecionados informações sobre mecanismos de acompanhamento interno do desempenho das atividades dos docentes-pesquisadores por parte do programa. Não foram encontradas nenhuma. Questionou-se, então, aos docentes-pesquisadores das áreas mencionadas a respeito de acompanhamento interno e, no caso de existir, como se procede.

Os pesquisadores alegaram que não há um acompanhamento de suas atividades por parte dos programas aos quais são vinculados, mencionando existir apenas uma avaliação interna que ocorre anualmente, para contabilizar o rendimento dos professores no intuito de saber quem está apto a se recredenciar ou quem será descredenciado do programa de pós-graduação por não ter mantido ou atingido o rendimento de produção desejado pelo grupo.

O processo de ingresso ou permanência do docente-pesquisador nos programas de pós-graduação dos quais selecionamos os entrevistados ocorre de modo similar: elege-se uma comissão na pós-graduação formada por professores permanentes; os mesmos se reúnem e comunicam a todos do corpo docente e discente que haverá uma avaliação do rendimento da produção acadêmica interna, para que os mesmos tenham

tempo de atualizarem seus currículos para não serem prejudicados na coleta dos dados, em seguida, lança-se um edital de credenciamento, no período previamente prefixado, faz-se um levantamento dos currículos Lattes dos docentes e seus respectivos orientandos, a partir daí, analisa-se o desempenho dos docentes e decide-se quais docentes estão aptos a se recredenciar e quem será descredenciado, ou passará da categoria de professor permanente para professor colaborador (posição em relação à qual são menores as exigências, no que se refere à intensidade de produção e publicação).

Após esta etapa, divulga-se oficialmente quais professores estão aptos a se credenciar para o próximo período. Os docentes alegaram ainda que, é um momento bastante delicado e que é constrangedor tanto pra quem é descredenciado como pra quem dá a informação ao colega descredenciado.

Vale ressaltar que, quando o docente-pesquisador é descredenciado do programa de pós-graduação, seja porque não conseguiu manter-se no ritmo de produção compatível com os demais colegas, seja por outro motivo; caso o docente volte a produzir de maneira compatível com o rendimento dos demais colegas vinculados à pós-graduação, o mesmo poderá se candidatar novamente para credenciamento junto à pós-graduação.

CS A mencionou que apesar dos benefícios da Plataforma Sucupira, há a necessidade de que ela seja aprimorada, uma vez que a Plataforma não avalia a atividade de orientação, de ensino, ou o trabalho que o professor desenvolve dentro de sala de aula. Nas palavras dela:

Nenhum. Isso é uma falha nossa. Nós não temos um sistema de autoavaliação do andamento. Não somos avaliados internamente em nada. A única coisa que acontece é na hora de estabelecer editais de credenciamento e recredenciamento: se coloca lá umas coisas que se tem que cumprir, mas não se é avaliado pelo trabalho nem em sala de aula, nem pela atividade de ensino, nem pela atividade de orientação. Isto é um fato. Nós não temos um instrumento interno, né?(CS A)

2.1. A perspectiva teórica - os conceitos de *habitus* e de *campo*, conforme elaborados por Pierre Bourdieu

Para Bourdieu (2009), o conhecimento e ação dos agentes sociais no mundo são constituídos a partir do(s) *habitus(es)* que adquirem ao longo de suas trajetórias, traduzindo-se ele(s) como “esquema(s) de percepção e julgamento” que se constroem nas práticas (a partir do “senso do jogo”) e que são orientados para funções práticas.

Desta forma, o autor ressalta que os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência, produzem *habitus(es)*, “esquemas de percepção e julgamento”, ou seja, disposições relativas às formas de enxergar o mundo, de julgar as práticas dos outros, sendo essas disposições duráveis e transponíveis responsáveis por gerar, orientar às práticas, operadas objetivamente, podendo ser adaptadas ao seu objetivo, sem que pra isso precisem ser racionalizadas estrategicamente para obter seus fins (BOURDIEU, *idem*).

Bourdieu (*idem*) define *habitus* da seguinte maneira:

Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem *habitus(es)*, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção conscientes de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrado sem ser o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 2009, p.86-87)

Segundo esse autor existe uma relação entre as estruturas objetivas e as disposições subjetivas, pelo fato das posições duravelmente inculcadas estarem inscritas nas condições objetivas, o que produzem disposições objetivamente compatíveis com essas condições e de alguma forma pré-adaptadas às suas exigências. Ele ressalta que

A aquisição de *habitus(es)* na forma de disposições duravelmente inculcadas pelas possibilidades e impossibilidades, liberdades e necessidades, facilidades e impedimentos que estão inscritos nas condições objetivas (e que a ciência apreende por meio das regularidades estatísticas como as probabilidades objetivamente ligadas a um grupo ou a uma classe) engendram disposições objetivamente compatíveis com essas condições e de alguma forma pré-adaptadas às suas exigências, as mais improváveis práticas se encontram excluídas, antes de qualquer exame, na qualidade de

impensável, por essa espécie de submissão imediata a ordem que inclina a fazer da necessidade virtude, ou seja, a recusar o recusado e a querer o inevitável. (BOURDIEU, 2009, p.89)

O(s) *habitus(es)* é(são) produto(s) da história. Ou seja, um agente ao operar, ele produz as práticas de acordo com os esquemas de percepção (*habitus(es)*) que são historicamente produzidos, garantindo assim, mais do que normas explícitas poderiam garantir: uma certa conformidade das práticas e uma certa constância delas ao longo do tempo.

Outro ponto importante para o qual Bourdieu irá chamar a atenção é a homogeneização objetiva dos *habitus(es)* de grupos ou de classes, apontando esta como resultado da conformidade com as condições objetivas de existência. Ou seja, ele assume como pressuposto que um conjunto de indivíduos que tem condições relativamente comuns, que ocupam uma posição aproximada no espaço social, ou determinado campo, pensando em termos de grupo, expressam *habitus(es)* relativamente homogêneo(s), visto que as condições objetivas produzem as práticas assemelhadas dos que ocupam pontos próximos no espaço social e diferentes entre os que ocupam lugares entre os quais se estabelecem distâncias no mesmo espaço.

Diante disso, a sociologia bourdiesiana vai tratar como parecidos aqueles que pela proximidade no espaço social possuem o(s) mesmo(s) *habitus(es)*, resultante(s)/produto(s) de condições objetivas semelhantes. O *habitus* é constituído, então, por um conjunto de esquemas geradores de ação adaptados aos diversos campos e sistemas de posições nele ocupadas pelos indivíduos.

Para Bourdieu (2004a) a vida social se organiza em torno de interesses em relação aos quais se reúnem indivíduos em suas interações sociais. Ao longo do processo histórico se configuram no mundo social áreas, campos, ligados aos diferentes níveis da divisão social do trabalho e da sociogênese de redes de interações referidas a interesses, objetos de disputas e de capitais a eles relacionados. Essas redes de interações constituídas a partir de interesses específicos a áreas e campos de atividades adquirem gradualmente uma relativa autonomia e se organizam em torno de objetos de interesse comuns e específicos, possuindo assim, lógicas próprias de funcionamento, de *jogo*.

Bourdieu define *campo* da seguinte maneira:

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda dimensão, segundo a composição do seu capital – quer dizer, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto das suas posses. (BOURDIEU, 2004a, p.135).

Segundo esse autor os *campos* estão estruturados basicamente em torno de dois pólos: o dos dominantes, aqueles mais munidos de capitais específicos do campo considerado; e o dos dominados, aqueles com um menor volume de capitais em torno dos quais se organiza cada campo.

Os campos pressupõem relações entre sistemas de posições, delineando-se pelos atores e grupos de atores relações de forças específicas, a mobilização de estratégias de “manutenção” da posição (ortodoxias) ou de “subversão” das relações de poder (heterodoxias). A dominação nos campos se expressam pelo poder de definir os critérios e o monopólio do exercício legítimo de uma determinada atividade da vida social.

Bourdieu entende as estratégias como “seqüências de práticas estruturadas”, operadas objetivamente pelos agentes, podendo ser adaptadas aos seus objetivos, sem que pra isso precisem ser ações racionalizadas e calculadas estrategicamente para obter tais fins. Em cada campo coloca-se em jogo um certo ‘senso prático’, certos conhecimentos a respeito das regras e do ‘senso do jogo’ social, os quais se adquire pela experiência e pela participação nas atividades sociais em curso nos múltiplos campos que compõem a vida em sociedade. As estratégias dos agentes, suas tomadas de posição dependerão da posição que estes ocupem no campo. Através da mediação do(s) *habitus(es)*, inclinam-se a conservar ou transformar a estrutura da distribuição de poder e de privilégios no campo considerado.

Sobre as lutas que se dão nos campos pelo poder de impor a visão legítima do conhecimento sobre o mundo social, Bourdieu ressalta que:

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção do mundo social. (BOURDIEU, 2004a, p.142)

Bourdieu vai perceber também, que os agentes que comandam as posições dominantes nos diferentes campos são oriundos das frações da classe dominante (assim considerada em termos do sistema social englobante), seja porque herdaram capitais que os favoreceram a ocupar tais posições; seja pela forma arbitrária pela qual os campos estão estruturados, prezando por mecanismos de seleção e elevação às posições de dominação os agentes dotados de uma “cultura” dominante - do *ethos* e de uma *hexis* corporal, legitimados em cada campo.

Com relação ao campo acadêmico, Bourdieu ressalta que:

O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, lutas e estratégias, interesses e lucros, mas no qual todas essas invariantes assumem formas específicas. (BOURDIEU, 2003, p.112)

Nesse campo, os agentes lutam pelo poder de impor os critérios que definem o que é e o que não é científico, as qualidades que devem ser apresentadas pelos que nele jogam, inclusive os pesquisadores da pós-graduação, com base em seu capital simbólico acumulado em suas trajetórias no campo considerado.

Acerca das sub-áreas/disciplinas que compõem os microcosmos sociais pertinentes ao campo científico, as hierarquias que nelas se estabelecem estão diretamente relacionada à posse de maior ou menor legitimidade científica, da posse de mais ou menos capital simbólico.

Esse capital de reconhecimento se acumula com maior ou menor independência, devendo-se considerar quão maior aparenta ser o grau de autonomia da sub-área de conhecimento em relação a outros campos sociais externos. Assim, Bourdieu (2003) ressalta que as ciências da natureza tendem a gozar de maior autonomia que as ciências sociais porque:

O princípio de todas as diferenças entre campos científicos (...) e campos de produção de discursos eruditos (...) reside na relação de dependência pela aparência de independência em relação às demandas externas (...) o que está em jogo na luta interna pela autoridade científica no campo das ciências sociais (o poder de produzir, impor e inculcar a representação legítima do mundo social) é o que está em jogo entre as classes no campo da política. Daí que as posições na luta interna não podem jamais atingir o grau de independência com relação às posições nas lutas externas que se observam no campo das ciências da natureza. (BOURDIEU, 2003, p. 136-137)

Bourdieu ressalta a dimensão da “luta concorrencial” no “campo científico” da seguinte maneira:

O campo científico (...) é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a agentes determinados. (BOURDIEU, 2003, p.112)

A “luta concorrencial” mencionada deve ser compreendida sob a perspectiva política:

O campo científico (lugar de luta política pela dominação científica) é que designa a cada pesquisador, em função da sua posição, seus problemas político-científicos, bem como seus métodos e estratégias que – por se definirem expressa ou objetivamente na referência ao sistema de posições políticas e científicas que formam o campo científico - são ao mesmo tempo estratégias políticas. Não há “escolha” científica – do campo da pesquisa, métodos empregados, lugar de publicação; ou entre uma publicação imediata de resultados parcialmente verificados e uma publicação tardia de resultados plenamente controlados – que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro científico, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes. (BOURDIEU, 2003, p.116)

Levando-se em consideração que as estratégias no campo científico são inseparavelmente científicas e sociais, Bourdieu define duas espécies predominantes de capitais neste campo, a saber, o *temporal* e o *científico*:

A estrutura da relação de forças constitutiva do campo é definida pela estrutura da distribuição de duas espécies de capital (temporal e científico) que intervêm no campo científico. Como a autonomia nunca é total e devido ao fato de as estratégias dos agentes envolvidos no campo serem inseparavelmente científicas e sociais, o campo científico é o lugar de duas espécies de capital científico: um capital de autoridade propriamente científica e um capital de poder sobre o mundo científico, que pode ser acumulado por vias que não são puramente científicas (ou seja, em especial através das instituições que albergam os cientistas em relação) e que é o efeito do princípio burocrático de poderes temporais sobre o campo científico como os dos ministros e dos ministérios, dos decanos, dos reitores ou dos administradores científicos (estes poderes temporais são sobretudo nacionais, ou seja, ligados às instituições nacionais, principalmente as que regem a reprodução do corpo dos cientistas – como as Academias,

os comités, as comissões, etc.-, enquanto o capital científico é mais internacional). (BOURDIEU, 2008, p.82).

Tendo como referência esses dois conceitos bourdieusianos acima apresentados, delineamos esta pesquisa que seguiu os procedimentos expostos na introdução, tendo a mesma resultado no levantamento de dados que são analisados neste capítulo.

2.2. A análise das entrevistas

O que apresentamos aqui tem como base a análise temática das falas dos entrevistados, tomando como unidade de registro o **tema aludido nas questões feitas**, relativas a um determinado ponto, considerando como os indivíduos constroem suas falas/concepções, a partir dos subcampos considerados e seus habituses, sendo transcritos trechos ilustrativos das tendências naqueles observadas.

Acerca dos *modelos CAPES-CNPq-LATTES*, os docentes ressaltaram que se tratavam de duas agências de fomento à pesquisa que atuam de maneiras diferentes, tendo a CAPES a responsabilidade de acompanhar o rendimento dos programas de pós-graduação, enquanto o CNPq avalia os pesquisadores. Uma vez feita esta ressalva, complementavam afirmando que embora sejam agências de fomento à pesquisa que atuam de maneiras diferentes, ambas convergem entre si e, de alguma maneira, apontam para os docentes uma mesma direção.

Ao longo da pesquisa e das entrevistas com os docentes-pesquisadores mencionados acima, percebemos que a amostra encontrava-se dividida entre duas visões/percepções e posicionamentos políticos distintos quando se referiam aos modelos CAPES-CNPq-Lattes, sendo de um lado, o polo/subcampo dos que são contra o *produtivismo acadêmico* (composto por cem por cento da amostra de humanas e cinquenta por cento de saúde), e do outro lado, os que são à favor do *produtivismo acadêmico* (composto cem por cento da amostra de exatas e os outros cinquenta por cento de saúde). Optamos por abordar inicialmente as concepções a respeito dos modelos CAPES-CNPq-Lattes elaboradas pelos agentes que se posicionaram contra, em seguida, dos que se posicionaram à favor, e, finalmente, apresentamos uma comparação entre esses dois blocos/subcampos.

2.3. As concepções relativas aos modelos CAPES/CNPq-Lattes e seus efeitos nas práticas docentes na visão dos agentes do subcampo dos que são contra o *produtivismo acadêmico*

Ao analisarmos as entrevistas dos docentes-pesquisadores da área de Ciências Humanas e da Saúde acerca dos modelos CAPES/CNPq-lattes, encontramos neste subcampo, cem por cento (100%) da amostra de humanas e cinquenta por cento (50%) da amostra de saúde se posicionando contra o *produtivismo acadêmico*, neste grupo percebemos tendência relativas à uma polarização entre aspectos mencionados como positivos e negativos acerca dos modelos mencionados.

Dentre os **aspectos positivos** pudemos encontrar a categoria que aqui chamamos de: **a) a transparência do processo de avaliação; b) a objetividade dos critérios; e c) o incentivo à publicação.**

2.3.1. Aspectos positivos

- **A transparência do processo**

Sobre esse ponto os docentes ressaltaram o aspecto positivo da publicação e divulgação dos critérios de avaliação (e seus respectivos pesos) pelas agências de fomento à pesquisa no momento da avaliação dos programas, além da publicação da comissão julgadora eleita em cada período em que houver avaliação.

Neste sentido, destacou-se com esta medida a possibilidade de haver, por parte dos programas, um melhor planejamento das atividades no sentido de melhor entender e atender as demandas das agências de fomento à pesquisa (CAPES e CNPq). Além disto, este quesito também foi levantado como uma das medidas que contribuiriam para um melhor posicionamento de programas localizados em regiões menos favorecidas (tanto do ponto de vista econômico, quanto político e cultural) no panorama do ranking universitário nacional (como por exemplo, programas situados nas regiões Norte e Nordeste), uma vez que, com o aumento do conceito dos programas, nestas regiões menos favorecidas, pôde-se haver um melhor fluxo de investimentos financeiros por parte das agências de fomento à pesquisa. Por fim, ressaltou-se a contribuição desta medida para a amenização (sem, no entanto, eliminação completa) do que se chamou de “panelinhas” (arbitrariedade de interesses voltados à um determinado grupo de maior força política).

Neste sentido, podemos ver na fala da professora *CH A* a exposição dos aspectos positivos relacionados ao quesito transparência, mencionado acima:

Era meio que uma caixa de surpresas, **as coisas não eram muito claras, quais eram os critérios de avaliação, isso é uma coisa que impactava muito**, por quê?! Porque nós precisávamos de conceito para ter bolsa, o número de bolsas de mestrado e doutorado ele é diretamente proporcional ao seu conceito na Capes. Então a gente quer ter um conceito maior não só por uma questão de status, mas porque isso vai impactar no número de bolsas que a gente vai ter para oferecer e, por outro lado, a verba do PROAP, que é a verba de gestão do programa, depende do número de bolsas, né? Uma coisa vai alimentando outra, então, **se você não sabe quais são os seus critérios de avaliação não tem como você fazer um planejamento, então nesse sentido eu diria que nesses últimos 18 anos a gente teve um avanço e não é à toa que se você faz um estudo do conceito de programas, é quando estes parâmetros começaram a ser publicados e divulgados que a gente começou a ter também no nordeste programas mais bem avaliados**. Acho que as duas coisas: no caso, o número de doutores aumentou no Nordeste e isso tem algum impacto, mas também a gente começou a saber quais são os critérios utilizados para essa avaliação. (*CH A, negritos nossos*)

Logo em seguida, *CH A* completa sua fala ressaltando com um tom de advertência, para que não achem que a mesma está sugerindo que se deva aceitar tudo que as agências de pesquisa determinarem:

Então, **a gente tem condições de se adequar de forma crítica**. Não estou dizendo para a gente pegar e vestir uma ‘camisa de força’, mas o que eu tô dizendo é que a divulgação dos parâmetros de avaliação, pra mim, eu diria que é o ponto mais importante de todo este processo de avaliação porque de certa forma você quebra ‘panelinhas’. É aquele ditado: ‘to publish or to perish’, não tem saída, mas você sabe qual o critério que você vai ser avaliado, você pode discordar do critério entende? Mas você sabe como você vai ser avaliado e pra mim nestes últimos 18 anos foi o maior avanço. (*CH A, negritos nossos*)

Ainda no quesito sobre transparência e divulgação dos parâmetros, *CS B* citou a plataforma Sucupira, ressaltando os benefícios que a publicação e divulgação dos conceitos dos programas, além da divulgação do que os mesmos estão produzindo, trazendo parâmetros para que se possa saber tomar decisões coerentes, baseando-se nas direções que os demais programas têm seguido:

Olha, o processo de avaliação da CAPES hoje, com o surgimento da plataforma Sucupira, não é que deu uma avançada, mas ela deu uma **transparência** que não tínhamos. Você fazia a avaliação trienal e você não sabia o número de ninguém e ninguém sabia o meu número.

A gente não sabia se o curso subiu, se o curso desceu ou permaneceu. Com o desenvolvimento da plataforma Sucupira a transparência é muito grande. **Eu tô aqui agora, eu quero saber como estão os números lá de Ribeirão Preto, eu coloco o número de Ribeirão Preto e ele me dá toda a informação em tempo real, o que é que Ribeirão Preto está fazendo, até para a gente seguir parâmetros, espelho, para tomar decisões.** Eu acho a avaliação muito boa, precisando apenas de pequenos ajustes. (*CS B, negritos nossos*)

- **Objetividade dos critérios**

Neste ponto, ressaltaram-se os benefícios que as avaliações objetivas trazem no sentido de permitir uma boa operacionalização e quantificação dos dados relacionados ao que se vem produzindo, o que possibilita a aceleração do processo de avaliação, principalmente quando se leva em consideração o tamanho do país e o grande número de programas; no entanto, neste mesmo ponto, advertiu-se para a imprescindível necessidade de implantação de parâmetros de outras naturezas, como: critérios subjetivos, para que se alcance uma avaliação mais justa e refinada. Este ponto fica bastante evidente na fala de *CH B*, abaixo transcrita:

A avaliação deve partir de critérios claros, no sentido de serem objetivos, para permitir ... uma melhor operacionalização dos critérios e das decisões que eles tomam, certo? Então, desse ponto de vista eu acho que é necessário nós termos critérios quantitativos no sentido de adquirir uma maior objetividade. (*CH B*)

- **O incentivo à publicação**

Destacou-se a importância imprescindível da existência de um modelo que direcione o corpo docente-pesquisador para à publicação e disseminação daquilo que é produzido, a fim de que a sociedade possa se beneficiar e para que os pesquisadores, neste processo, possam está atualizando seus conhecimentos.

Neste quesito não deixou de ser ressaltada a imprescindível necessidade de aprimoramento do modelo, para que este possa cada vez mais ser efetuado da maneira mais justa, e assim, melhor direcionar os recursos financeiros disponíveis, assim como, sejam eliminados os efeitos mencionados como negativos que o modelo vigente apresenta.

Nesse sentido, a professora *CH C* reconhece que o modelo vigente acaba direcionando para a publicação, fato visto por ela como “algo imprescindível”; embora ressalte que a maneira como vem sendo feita não seja a melhor maneira, e conclui sendo otimista quanto à expectativa de que outros caminhos qualitativos possam emergir, outras maneiras de gestão e avaliação da produção do conhecimento. Ela esclarece que:

Eu acho que, em aspectos positivos, seria de que realmente **há uma ênfase, um direcionamento para a publicação**. Acho importante que o trabalho que você produza realmente seja disseminado, seja publicado [...] eu acho que a gente tem que ter uma resposta à sociedade daquilo que a gente trabalha. **Se é a melhor maneira como está sendo agora, eu tenho certeza que não, mas eu acho que a gente tem que pensar em alternativas e não simplesmente criticar. Eu acho que vão ter outros caminhos nesse sentido de qualidade, de tentar pensar em outras maneiras.** (*CH C, negritos nossos*)

2.3.2. Aspectos negativos dos modelos de avaliação CAPES/CNPq

Com relação aos **aspectos negativos** deste mesmo subcampo, foram mencionados: **a) a ausência, em grande medida, de parâmetros qualitativos; b) a quantidade se sobrepõe à qualidade; c) a desconsideração de aspectos regionais**, como: História do programa de pós-graduação (se é recente ou antigo), outras fontes financiadoras de pesquisa e recursos, além da discrepância das condições de trabalho (incluindo infraestrutura) entre áreas; **d) a desconsideração das especificidades das áreas de estudos** (homogeneização dos critérios para todas as áreas de estudo, desconsiderando, muitas vezes, as especificidades destas áreas).

- **A ausência, em grande medida, de parâmetros qualitativos, subjetivos**

Sobre esse ponto negativo foi ressaltada a urgente necessidade de refinamento/aprimoramento da avaliação, de forma que contemple aspectos qualitativos. Embora, os mesmos informantes, reconheçam os esforços que as agências de fomento à pesquisa têm feito no sentido de tentar aprimorar a avaliação, tendo em vista o desafio que existe quando se pensa em aplicar critérios num país da dimensão e diversidade do Brasil.

- **A quantidade se sobrepõe à qualidade**

Neste quesito criticou-se a maneira como alguns docentes têm operado, de forma que, em muitos casos, se privilegia a quantidade em detrimento da qualidade, em que se vê um número cada vez maior de docentes preocupando-se em produzir cada vez mais em um menor espaço de tempo, muitas vezes fragilizando a qualidade do que se produz, além de criar um panorama em que os que produzem com um maior rigor e preocupação com a qualidade saiam em desvantagem no que se refere aos benefícios direcionados aos mais bem posicionados em termos quantitativos no ranking universitário.

Alguns exemplos mencionados nesta categoria foram: a maneira como vêm sendo avaliados os projetos para concessão de “bolsas de produtividade” concedidas pelo CNPq, alegando-se que nesta distribuição, a quantidade tem se sobreposto à qualidade; outro ponto mencionado, e criticado, é a forma como se vem contabilizando o fator de impacto, e a maneira com que as revistas são qualificadas ou classificadas.

O professor *CH B* mencionou, referindo-se mais especificamente ao CNPq, que, ao se observar a relação de distribuição de “bolsas de produtividade”, pode-se notar que a quantidade se sobrepõe à qualidade, uma vez que, segundo o pesquisador, um número bastante significativo de docentes-pesquisadores ao serem solicitados pelo CNPq para emitirem pareceres sobre projetos (de seus pares docentes), estes (os docentes avaliadores), muitas vezes, baseiam-se mais nos dados numéricos (quantidade de publicações) do Lattes e na frequência de produtividade do que necessariamente no mérito da qualidade do projeto em si. O professor acredita que o modelo aplicado pelo CNPq tem favorecido em âmbito nacional uma inabilidade dos pesquisadores avaliar projetos, o que acaba contribuindo para uma distribuição de bolsas de forma bastante injusta:

Nesse momento eu acho que o modelo aplicado pelo CNPq está se tornando cada vez mais desvinculado das realidades e inclusive favorecendo em âmbito nacional uma completa inabilidade dos pesquisadores ou dos pares saberem avaliar os projetos de pesquisa. O que eu quero dizer é o seguinte, as avaliações dos projetos de pesquisa são feitos por pares, em cada área. Só que os pares param de avaliar os projetos e contabilizam o resultado da avaliação apenas pelos dados numéricos do Lattes. Então dizem assim: ‘como eu não quero ser rigoroso’, ou ‘como eu não sei’, porque eu acho que hoje em dia o problema é que **as pessoas perderam os critérios de saberem avaliar projetos.** Então, como eu não sei avaliar a qualidade daquele projeto, eu tenho o Lattes, e aí eu vejo pesquisador “A” não tem produção científica, pesquisador “B” tem

uma produção científica relativamente estável, então o pesquisador “B” é melhor do que o pesquisador “A”. Só que eu não avaliei a qualidade do projeto do pesquisador “B” em comparação com o pesquisador “A”. Então é preciso avaliar o projeto, qualidade dos projetos e ver a qualidade desses projetos em relação ao desenvolvimento da carreira pessoal daquelas pessoas do Lattes, porque há projetos e projetos.

[...]

Se você olha a distribuição de bolsas-produtividade, por exemplo, você vê que quantidade supera o critério qualidade. E aí você vê... aí eu acho que há uma grande injustiça que, diferente da CAPES, CNPq lida com pessoas, pesquisadores individuais... A CAPES tem uma responsabilidade maior que é o agrupamento dessas pessoas, como conseguir avaliar esse grupo de pessoas em programas, aí ela tem critérios, eu acho, até mais justos, porque em um programa essas diferenças se compensam.

[...]

Mas quando chega para a distribuição de recursos individuais a pesquisadores, aí ele cria uma situação muito injusta, porque se um programa tem cinco pesquisadores, mas apenas dois recebem apoio do CNPq porque publica muito e a qualidade dessas publicações não são levadas em conta, e eles recebem os recursos, eles vão continuar publicando muito dentro da mesma qualidade sem permitir que os outros que tenham, talvez, trabalho de maior qualidade ou de igual qualidade possam entrar na competição de maneira justa. (CH B, negritos nossos)

Neste ponto, o docente *CS B* chama a atenção para a necessidade de se repensar o peso atribuído à questão do *fator h* ou *índice h* (que é o número de vezes que o trabalho de um pesquisador é citado em outros trabalhos científicos), no que se refere à sua quantificação. Vejamos como ele expõe sua opinião sobre o assunto:

Outra crítica é em relação a essa métrica de *fator h*; às vezes tem um ou dois trabalhos que você de fato fez ou que de fato você orientou, colaborou e outro colega tem dez ou vinte trabalhos, quando na verdade ele só colaborou com um ou dois. Na realidade ele tem uma parceria ampla em todo o Brasil com trabalhos espalhados e quem vai fazendo vai colocando o nome dele. Então, nesse sentido eu acho que o *fator h* não mede de fato o que você está fazendo, essa métrica eu acho que precisa ser reavaliado. (...) *fator h* ou *índice h* que eles chamam, é quanto o seu trabalho foi citado. Então, quanto mais seu trabalho for citado mais importante ele é. Então, se você tem um *índice h:20* (vinte) significa dizer que sua produção científica está sendo muito citada pelos seus pares, isso significa que você tá fazendo um trabalho de qualidade, mas às vezes eu tenho um *fator h:10* (dez), mas são dez trabalhos que de fato eu fiz e tem outro pesquisador com *fator h:20*, mas ele pode ter feito apenas dez trabalhos e tem uma parceria muito grande lá fora, ficando com vinte trabalhos considerados. Então, dos vinte trabalhos que estão sendo citados, de fato ele colaborou em dez. Os outros dez foi alguém que

saiu colocando o nome dele. E assim, teoricamente, este é um pesquisador de maior renome. (CS B)

A docente CS A expõe sua insatisfação no que se refere às revistas de uma área que publicam para diferentes subáreas, de forma que, são atribuídos diferentes *qualis*², dependendo da subárea que se está publicando. Segundo a pesquisadora:

A avaliação da produção dos docentes ainda continua sendo muito pela quantidade e a gente não tem muito um parâmetro de qualidade. Eles colocaram esse *qualis* para dar um pouco de qualidade **só que essa qualidade varia de área para área o que eu não concordo. Eu acho que o que é bom é bom, se a revista é boa ela é boa. Então não existe essa história de ela ser boa para saúde e não ser boa para ciências biológicas. Então tem uma disparidade aí.**

(...)

Eu acho assim, que deveria se primar bem mais pela qualidade do que pela quantidade eu acho que por mais que ainda tenha um sistema de *qualis* por mais que tenha o sistema de fator de impacto ainda está se aproximando mais pela quantidade e não pela qualidade. Então, assim, pra mim vale mais você ter um trabalho que tenha uma abrangência nacional e internacional do que você ter dez trabalhos e eles não terem um impacto tão grande na sociedade. Essa é a crítica que eu faço ao sistema. Acho que deveria ter um critério em que a qualidade aparecesse mais do que a quantidade. (CS A, *negritos* nossos)

- **A desconsideração de aspectos regionais dos programas**

No atual modelo de avaliação da CAPES foi apontado como um aspecto negativo a desconsideração de fatores como a história ou tempo de existência do programa de pós-graduação (uma vez que programas novos necessitam de tempo para adaptarem-se ao modelo vigente); **a existência de outras fontes financiadoras de pesquisa e recursos** (como as Fundações de pesquisa) e também as **condições de trabalho** dos docentes nos respectivos programas aos quais pertencerem (que vão desde acúmulo de funções por falta de técnicos-administrativos quanto às questões referentes à infraestrutura).

Neste ponto, os entrevistados da área de humanas apresentaram mais queixas do que os da área das ciências da saúde.

² *qualis*: unidade de medida utilizada pelas agências de fomento à pesquisa para classificar/ranquear as revistas acadêmicas.

Em algumas falas se ressaltou que é de fundamental importância que os avaliadores dos programas tenham em mente **a localização geográfica dos programas**, uma vez que, programas localizados no Sul e Sudeste, em sua grande maioria, possuem maior tempo de existência, logo, já se encontram consolidados e adaptados para atenderem as demandas das agências de fomento à pesquisa, contando inclusive com outras fontes de fomento à pesquisas, como por exemplo, institutos de pesquisa bastante efetivos, enquanto um número significativo de programas localizados nas regiões Norte e Nordeste ainda se encontra em processos de consolidação, além de, uma significativa parte, não contarem com outras fontes de recursos financeiros (como por exemplo, estes institutos de pesquisa eficazes com os quais Sul e Sudeste podem contar) fazendo com que estes programas dependam exclusivamente dos recursos advindos da CAPES e CNPq para se manterem ativos.

Uma fala ilustrativa dessa tendência é a do professor *CH B*:

Como qualidade eu acho que entra, por exemplo, **a localização dos programas**, programas que estão localizados no Sul e no Sudeste, que contam com outras fontes de recursos, têm mais tempo de existência no Brasil, eles têm não só experiência, mas recursos que possam garantir com que eles atendam aos critérios CAPES e os professores individualmente atendam aos critérios do CNPq. Programas na região Nordeste e principalmente na região Norte não têm história no Brasil, e lutam com uma situação cultural não só de falta de recursos dos governos estaduais, por exemplo, São Paulo, Rio Grande do Sul têm fontes de recurso de renda para pesquisa e pós-graduação pelos governos estaduais. Norte e Nordeste não contam com esses recursos, eles sobrevivem exclusivamente dos recursos CAPES e dos recursos do CNPq. Então, a localização geográfica é um critério que tem que estar na mente dos avaliadores. (*negritos nossos*)

Ainda sobre a “desconsideração de aspectos regionais”, o entrevistado continua sua fala sobre a necessidade do aprimoramento da avaliação:

O objetivo desses programas também! No nível de propostas que eles fazem, qual a razão do programa existir? Dentro dessa razão, com essas linhas de pesquisas, como é que essas linhas são operacionalizadas? Há necessidade dessas linhas de pesquisa na região em que o programa se encontra? Qual o impacto social desse programa? Tá? Então, tudo isso que eu estou falando tem sido também operacionalizado dentro dos critérios quantitativos da CAPES, mas eu acho que parte também, uma parte desse processo é importante que seja feito pela razoabilidade dos avaliadores dos programas. (*CH B, negritos nossos*)

O professor *CS B* também ressalta as desvantagens das regiões Norte e Nordeste quando comparados a Sul e Sudeste, no que se refere a recursos financeiros, alegando que ranquear programas dessas diferentes regiões sem levar em consideração suas realidades materiais se configura em uma situação injusta, uma vez que, fica difícil o Norte e Nordeste manter o mesmo ritmo de produtividade em termos de publicações quando comparado às regiões Sul e Sudeste com maiores recursos.

O professor ressalta que já existem alguns editais que consideram essas especificidades, o que torna a disputa mais justa. Segundo ele alguns editais do CNPq destinam uma porcentagem para regiões em desvantagens. Vejamos um trecho de sua fala referente a esse ponto, transcrito abaixo:

Eu tenho um equipamento desse aqui que custou dois milhões de reais para atender todo esse setor aqui. Tem pesquisador da USP que tem isso aqui na sala dele. Então, eu vou ter a mesma publicação desse cara no mesmo tempo dele? Jamais! Então é complicado você jogar todo mundo no mesmo saco e dizer “– Vamos *ranquear* aqui? Quem é seis, quem é cinco, quem é quatro.” Eu acho meio injusto. Agora já se fala que o Nordeste superou e que não depende tanto do sudeste, mas em termos de números, em termos de facilidades, ainda é muito difícil. Se um equipamento desse aqui quebra, eu passo seis, sete meses para chegar um técnico aqui, lá chega em um dia e é muito caro para chegar até aqui. Então, tem esses parmetrozinhos que eu não sei se eles ponderam, mas acho que eles ponderam na avaliação, tem o fator regional. No CNPq, nos editais tem. Alguns editais têm 30% de recurso destinado ao norte, nordeste e centro-oeste, isso foi de Lula pra cá. Bem, existem críticas a essas medidas de ponderação para regiões menos favorecidas, mas eu defendo que deveria ter algumas ponderações, sim. (*CS B, negritos nossos*)

Sobre estes editais que destinam uma porcentagem para regiões menos favorecidas (como Norte, Nordeste e Centro-oeste), a docente *CH A* ressalta que, quando há esta ponderação, não se diferencia quem possui outras fontes de recursos financeiros (como institutos de pesquisa eficazes) de quem não possui numa mesma região:

Alguns editais têm as políticas de cotas. Alguns editais *falam* assim: 30% deste montante têm que ir para projetos do Nordeste, Norte e Centro-oeste, com exceção da UNB. A UNB pra esse tipo de coisa, não é considerada centro-oeste (...). Então, tem esses editais que colocam cotas, mas dentro destas cotas não tem a distinção entre as regiões que têm e as que não têm Fundações de pesquisa, por

exemplo: Pernambuco tem uma Fundação atuante e Paraíba só tem uma Fundação de pesquisa *no papel*. (CH A)

Ainda sobre a “desconsideração de aspectos regionais”, ressaltaram-se alguns problemas no tocante às **condições de trabalho**. Os entrevistados alegaram que devido à grande falta de recursos financeiros, principalmente direcionados à área de humanas, acabam sofrendo com a falta de técnicos administrativos, o que os obriga a terem que realizar não apenas as funções alusivas aos docentes, mas também de cunho técnico-administrativo, o que acaba os sobrecarregando com acúmulo de funções e os impede de terem um melhor rendimento na produção bibliográfica, e, conseqüentemente, serem melhor avaliados. No trecho abaixo, a professora CH A, descreve como este aspecto (acúmulos de funções) se reflete em seu cotidiano:

A nossa área agora exige três artigos por ano. Digamos que é razoável. Só que no nosso caso, como a gente tem **acúmulo de funções**, isso se torna praticamente impraticável, porque, no meu caso, sou professora, tenho que necessariamente estar na graduação e na pós-graduação, tenho que assumir um cargo de gestão e no nosso caso específico a gente não tem uma estrutura de pessoal técnico, então eu não tenho apenas um caso de gestão. Tenho também que fazer as atividades de gestão e as atividades técnicas, por exemplo, fazer matrícula de aluno, atualizar os históricos deles; todo tipo de declaração e certidão que eles precisarem, ou que um colega professor precisar, sou eu quem vai fazer, então, estes três artigos, teoricamente um número baixo, pra gente ele se torna muito alto, por causa do **acúmulo de funções**. (CH A, *negritos* nossos)

Sobre os fluxos de investimentos financeiros, o professor CH B ressalta que

As áreas de ciências humanas, sociais e da saúde perdem bastante quando comparadas com a área das ciências exatas, e aí fica uma coisa... nós lidamos literalmente com o que sobra das ciências exatas, no nível de recursos.

- **A precariedade comparativa das condições de trabalho**

Apontou-se para as questões de infraestrutura, incluindo, insuficiência de salas-laboratórios, como ressaltou a docente-pesquisadora, CH C, que relata que devido a esta insuficiência de salas-laboratórios, é necessário muitas vezes, mais de um professor

exercer a atividade de orientação dos discentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço físico, o que, até em termos sonoros, dificulta o rendimento do trabalho:

Tanto o CNPq quanto a CAPES têm que considerar as próprias condições que nós temos em termos de trabalho relacionado à pesquisa e, conseqüentemente, à publicação. Então desde as dificuldades referentes às questões de locais, né? Por exemplo, um exemplo típico aqui é que muitas vezes você está trabalhando e a internet cai. Isso é um exemplo, né? Nós temos a questão de espaço, que muitas vezes você está trabalhando em orientação de pesquisa e tem um colega que está fazendo orientação no mesmo espaço e horário e realmente também isso dificulta. Temos a questão das verbas do PROAP que elas são colocadas, mas existe uma série de limitações em relação ao acesso a essa verba, muitas vezes, por exemplo, você tem um computador que está com problemas e que você ter acesso ao conserto, por exemplo, é bastante difícil. E isso tudo, estou dando exemplos bem prosaicos, mas isso tudo dificulta o trabalho e impede que você tenha um maior rendimento, né? Então, teria vários outros exemplos aí e que, na verdade, eu acho que alguns aspectos burocráticos, eles são muito necessários realmente, para evitar desvio de verbas, né? Mas, por outro lado, da maneira como é colocado, a burocracia, muitas vezes é muito demorada e isso dificulta que você tenha acesso àquilo que você precisa naquele momento. (CH C)

Além disso, foram apontados problemas com os computadores sem manutenção, recorrente falta de energia, devido a infiltrações de água em disjuntores, além da demora e burocracia para reparação de tais problemas, dificultando assim, o rendimento dos docentes-pesquisadores e tornando o ambiente insalubre. Assim se pronuncia a docente CS A sobre esse ponto:

Todo ano é essa ‘coisa’, porque a calha passa ali, ai tem uma semana que a gente tá sem eletricidade porque com a chuva, a água escorre aqui, inunda tudo, escorre até o quadro de luz e deu um curto circuito, a água escorre nos disjuntores, isso é o nosso laboratório, como podemos produzir bem nessas condições?!

Outro fator mencionado pelos docentes pesquisadores das ciências humanas como algo importante a ser levado em consideração na atual conjuntura, que, segundo estes, ocorre com certa regularidade e que costuma deixar os docentes-pesquisadores muitas vezes prejudicados quanto à contabilização de suas produções frente às agências de fomento à pesquisa, é o fato da demora em uma **revista acadêmica** confirmar a aceitação ou não de um artigo, e, quando aceito, existe um atraso em efetivamente

publicar este artigo, atraso este, que pode durar até dois anos, o que acaba prejudicando na contabilização do rendimento do docente-pesquisador junto às agências de fomento à pesquisa, assim expõe a pesquisadora *CH C*:

Para você se manter no ‘topo da Crista da onda’ você tem que correr atrás de publicação e a grande questão hoje é que **as revistas** que agente envia para publicação **demoram para publicar**, às vezes demora até para dar um retorno, para dar um parecer se vai aceitar ou não vai. Então, muitas vezes prende o artigo por um ano, dois anos, né?! Isso termina sendo ruim para o pesquisador que imagina que tem que produzir três artigos anuais e que fica muitas vezes impossibilitado pela forma também como as revistas terminam conduzindo seus pareceres. (*CH C, negritos nossos*)

Com relação à publicação em capítulo de livro científico/acadêmico, para a docente *CH D*, o CNPq tem considerado e contabilizado quantitativamente a publicação do docente a partir do momento em que o mesmo tem seu artigo aceito pela comissão avaliadora da editora do livro e que o docente inclui esta publicação em seu currículo Lattes, no entanto, com relação a CAPES, não há esta contabilização imediata, uma vez que, ao docente incluir sua publicação na Plataforma Sucupira, esta, só passa a aceitar e contabilizar tal publicação, quando a editora efetivamente publicar o livro e quando o docente enviar um exemplar ou uma cópia física do livro à CAPES. Para a docente-pesquisadora *CH D*, tal procedimento, traz a sensação de desconforto, como se a mesma tivesse de comprovar à agência CAPES o que está alegando:

Tem uma demanda que é a demanda dos livros. Não sei se você já sabe, mas com relação a livros, todo livro que você disser assim, publicou um capítulo, e você lançou na Plataforma Sucupira, você tem que pegar esse livro e tem que mandar para lá o livro, não pode mandar só o capítulo, tem que ser o livro físico. Digitalizado só se ele for e-book. Se você não tiver o livro para mandar você tem que mandar a xerox completa do livro. Quer dizer, isso é uma coisa a mais. Além de tudo tem professor que não tem o livro. Por exemplo, às vezes você publica e você ganha vinte, trinta exemplares, mas, às vezes, você publica e você ganha um exemplar. Aí você vai pegar o seu único exemplar e vai mandar? E o prazo é sempre curtíssimo, por exemplo, recebemos agora e temos que mandar no final deste mês todos os livros cadastrados. Então é bem complicado. Aí nós vamos correr atrás dos professores, saber os livros que estão cadastrados, quer dizer, é um problema extra, termina que professores e coordenadores terminam fazendo muito mais um serviço burocrático, técnico do que estar se preocupando em publicar, em estar em sala de aula, que ainda é um trabalho acadêmico, para deixar de fazer isso para estar enviando, digitando, se preocupando com Lattes... É até uma desconfiança do próprio professor, né, assim: “mande o livro para

eu ver se realmente você publicou ou manda o livro para eu ver se realmente presta”, “eu vou julgar se presta ou não presta esse livro”. Quer dizer, eu acho um absurdo, às vezes o livro demora pra sair. É o caso também que eu estou com o livro preso agora, foi um livro fruto de um congresso e um professor lá de Brasília, quando me pergunta: “professora, e o livro?”. Eu digo: “O livro ainda não saiu”. “E como é que eu faço com a CAPES?” Eu digo: “Não faz. Ou você manda digitalizado, porque é só o que eu tenho, por enquanto, ou você tira a cópia dele completo e manda que também é outra opção ou não manda. Eu não tenho o livro”. Enfim. Isso para Capes, através da Sucupira, mas para o Lattes já conta; Já conta porque a gente já tem o ISBN. (CH D)

- **Desconsideração das especificidades das áreas de estudos**

Neste ponto, contestou-se a arbitrariedade dos critérios de avaliação aplicados pelas referidas agências, apontando-os como advindos de uma área mais “dura”, mais especificamente das ciências exatas, e generalizados e aplicados para as demais áreas, desconsiderando assim, suas especificidades. Assim aponta o professor CH B:

Os critérios que são julgados pelos grupos da área de ciências exatas são seguidos pela área de ciências humanas. As ciências humanas tentam adaptar-se aos critérios de rigor das ciências exatas.

Com isso, ressaltou-se que “essa generalização, da forma como foi feita perdeu muito as especificidades de cada grande área de conhecimento” (CH A).

Nesse sentido a docente CH D aponta para as disparidades entre as áreas, citando o fato de que, algumas áreas, vão demandar mais tempo para realização de suas pesquisas. Por exemplo, as pesquisas de método longitudinais, diferente de outras pesquisas que são possíveis de serem realizadas e operacionalizadas em um menor tempo: *Algumas pesquisas elas vão demandar mais tempo pelas suas próprias especificidades, né? Então tem uma série de questões que precisam ser também pensadas* (CH D).

Outra docente-pesquisadora que vai criticar a questão de considerar as pesquisas que vão demandar mais tempo do que outras é a CS D:

O que mais me chama a atenção nessas avaliações da CAPES-CNPq justamente é com essa preocupação com a quantidade. Eu sou muito a favor da qualidade. **Talvez porque eu sofra para publicar porque o meu é tudo experimental (...), realmente é difícil de publicar.** Então, assim, eu prezo muito mais pela qualidade. Acho que os programas eles têm que se voltar mais para a qualidade do que para a quantidade. Então, essa é a minha maior crítica com relação a essas avaliações. Eu acho que teria que ser muito mais criterioso na hora de qualificar um pesquisador com relação ao que ele vem produzindo em termos de qualidade do que em termos de quantidade. (*CS D, negritos nossos*)

Outro exemplo citado ainda dentro desta mesma categoria “desconsideração das especificidades das áreas de estudo”, foi apontada pela docente *CH A*, mencionando que, áreas como as de ciências exatas, citando como exemplo a Física, possuem revistas que chegam a publicar em um único exemplar, com artigos, o que, grosso modo, equivaleria a cinco números de algumas áreas de ciências humanas:

Por exemplo, **podemos citar a área de exatas, a Física, por exemplo, que tem revistas que publicam com artigos por cada número, isso na nossa área não acontece. Então, um número da revista de física, grosso modo, equivale a cinco números de revistas da nossa área,** só para você ver uma questão de comparação, para você ver a disparidade. Isso já é uma coisa bastante preocupante (*CH A, negritos nossos*)

Ainda neste item, problematizou-se o fato de que em determinadas áreas, às vezes, um trabalho rápido que exige pouco esforço, apenas por estar relacionado com inovação e tecnologia, rapidamente chega a um fator de impacto mais elevado, ficando as demais áreas em uma posição mais desfavorecida. Podemos perceber este ponto nas falas dos docentes *CH B* e *CS A*, abaixo transcritas:

O que eu não concordo com alguns aspectos é a questão do fator de impacto. Por exemplo, o fator de impacto A1 na área de Farmácia é 3.7; enquanto que, nas subáreas, como por exemplo, a química de produtos naturais, o maior fator de impacto da área em periódico mais tradicional, ele não é A1, ele é 3.5 o que é um periódico bastante difícil da gente ter entrada e em algumas outras áreas apenas por estarem mexendo com alguma coisa inovadora, alguma coisa tecnológica, qualquer trabalho rápido ele já chegou no fator de impacto 4.5 e é A1. Então, eu não concordo em você colocar tudo em um mesmo parâmetro, eu acho que você poderia dar uma ponderada neste *qualis*, nesse critério de avaliação, ou subárea, pois seria mais real porque se eu publico no B1 não quer dizer que o meu trabalho seja inferior a um trabalho que foi publicado em A1. Isso varia muito

da subárea que ele está trabalhando, e o que a comunidade está aceitando como inovador. (CS B)

Eles colocaram esse *qualis* para dar um pouco de qualidade, só que, essa qualidade varia de área para área, o que eu não concordo. Eu acho que o que é bom é bom, se a revista é boa ela é boa. Então não existe essa história dela ser boa para saúde e não ser boa para ciências biológicas. Então tem uma disparidade aí. (CS A)

Por fim, de maneira geral, os professores deste subcampo que se colocam contra o *produtivismo acadêmico* (os 4 das Ciências Humanas e 2 das Ciências da Saúde) ressaltaram a importância e imprescindível existência de critérios para medição da produtividade docente, no sentido de ter um “feedback” (retorno), um acompanhamento da produção, um incentivo à pesquisa e publicação para que assim a sociedade possa se apropriar do que é produzido e para que o professor, no processo de pesquisa e diálogo de resultados, possa se atualizar.

Por outro lado, foi possível perceber uma forte inclinação para contestação pelo refinamento/aprimoramento dos parâmetros aplicados pelo atual modelo, no sentido de aperfeiçoar a avaliação, de buscar realizá-la da maneira mais justa possível e eliminando possíveis efeitos negativos. Apesar das fortes críticas levantadas pelos docentes-pesquisadores destas duas áreas, de maneira geral, estes, reconhecem que as agências de fomento à pesquisa têm buscado se aprimorar, no sentido de cada vez mais buscar atender às necessidades da melhor forma possível, levando-se em consideração a grande dimensão territorial do Brasil, sua diversidade e especificidades. Desta forma, o pesquisador *CH B* sintetiza colocando que:

Então, o que eu estou querendo dizer é o seguinte, eu não estou contra, não sou contra ao estilo CAPES de avaliação porque eu acho que eles estão tentando fazer o melhor que podem num país da dimensão do nosso e com as mais diversas áreas de estudos que existem hoje na pós-graduação. Então, não me colocando contra, eu luto pelo aperfeiçoamento desse modelo e pela redução das injustiças.

2.3.3. Os efeitos dos atuais modelos de avaliação CAPES/CNPq

Perguntamos aos docentes-pesquisadores deste mesmo subcampo que se colocam contra o *produtivismo acadêmico* (totalidade dos de Humanas e metade dos da Saúde), como eles percebem os **efeitos** do atual modelo de avaliação CAPES-CNPq-lattes no cotidiano dos docentes-pesquisadores vinculados às pós-graduações.

Ao analisarmos os conteúdos de suas respostas, pudemos encontrar e sistematizar aqui alguns efeitos (ênfatisados num sentido muito mais negativo do que positivo, tendo emergido como efeito positivo apenas “o incentivo à publicação”), são eles: (a) a quantidade se sobrepõe à qualidade; (b) o predomínio de recortes temporais curtos sobre os de médio e longo prazo; (c) o declínio da qualidade das publicações; (d) a dificuldade relativa de publicar resultados de pesquisas qualitativas; (e) o declínio na formação de graduandos e pós-graduandos; (f) a dificuldade de encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos em estágio; (g) a *invasão* do trabalho na esfera familiar/precarização das condições de trabalho; (h) os prejuízos da saúde física e mental dos pesquisadores.

- **A quantidade se sobrepõe à qualidade**

Uma fala bastante emblemática que pontua bem o sentimento que parece perpassar os docentes entrevistados quanto a esse quesito, é a da professora *CH A*, na qual menciona um caso que ocorreu em seu programa, quando um docente-pesquisador teve sua candidatura ao corpo editorial de uma revista internacional negada, tendo como justificativa a provável ausência de qualidade na produção do candidato, deduzida da alta quantidade de trabalhos produzidos por este em um curto espaço de tempo. Assim relata a docente entrevistada:

Veja, só num país como o nosso que uma pessoa que produz dezoito artigos por ano ela é bem vista! A gente tem um caso que aconteceu há uns anos atrás, quando um pesquisador categoria A1 (um) do CNPq, que tinha uns dezoito artigos por ano, teve sua candidatura ao corpo editorial de uma revista internacional negada, com um parecer que dizia mais ou menos assim: ‘um pesquisador que produz dezoito artigos por ano, não produz com qualidade, porque um artigo requer tempo e dedicação’; então... ele foi avaliado negativamente pelo fato de ser altamente produtivo, porque foi questionada a qualidade desta produção (*CH A*)

Segundo os entrevistados do grupo aqui focalizado, a pressão quantitativista se desdobra na pressão para publicação em revistas estrangeiras, consideradas e avaliadas como mais importantes, a partir do discurso da necessidade de internacionalização do conhecimento produzido.

Ainda sobre os efeitos dessa pressão quantitativista, é significativa a fala do professor *CS B* sobre este ponto, ressaltando que, em seus contextos de sala de aula, alguns docentes têm transparecido uma preocupação excessiva com sua produção acadêmica, perceptível pelos discentes. Vejamos como o entrevistado fala sobre esse ponto:

Os reflexos desses critérios, eu vou usar o termo bem popular, é pressão mesmo! **A moeda de troca são as publicações, você tem que publicar a todo preço**, você vai submeter um projeto para captar recursos financeiros, a medida é **quantas publicações** você tem, é o que mais se avalia. Então assim, o impacto é que você vive sob pressão o tempo todo, por exemplo, o cara que publica muito ele tem um bônus do CNPq, a “bolsa de produtividade em pesquisa”, a bolsa de produtividade em pesquisa é a moeda de troca, quanto mais se tem artigo, você mantém a bolsa. Então, tem outro termo não, é pressão o tempo todo. Ou pública ou pública. Se você vai buscar recurso financeiro é publicação, se você vai concorrer alguma coisa é publicação, você está o tempo todo sendo medido por esse número de publicação que você tem. Então, isso acaba lhe pressionando tanto que **tem aluno que já olha pra você e diz: ‘você não fala mais em nada, bicho! só fala em publicação! primeira pergunta é cadê o artigo?! dê ‘bom dia’ primeiro!’**. Então, acaba sendo desta forma e não tem meio termo não, ou é ou não é. Nós temos exemplos aqui no nosso programa de docente que era bolsista e perdeu. Não atingiu a meta de artigos os caras tiraram. Então não é simples não, é pressão mesmo. (*CS B, negritos nossos*)

O docente *CH B* também ressaltou que, mesmo em nível de graduação, alguns docentes, operando nessa chave produtivista, chegam a cobrar que os discentes produzam artigos científicos como requisito final para conclusão da disciplina.

Se refletem quando você entra nessa corrida louca para publicar, publicar, publicar, e tem hoje professor que entra em sala de aula na graduação e diz que, ‘ah, daqui pro final do semestre eu quero uma

publicação com cada um de vocês'. Então, isso é um reflexo da loucura que é essa corrida. (CH B)

Segundo o professor cuja fala citamos acima, alguns alunos têm entrado na pós-graduação com a disposição de procurar por professores para se envolver com uma pesquisa que irão lhes *render* no mínimo três ou mais números de publicações. O docente ressalta que o vínculo muitas vezes não se dá impulsionado por uma filosofia de “busca de conhecimento”, mas por um contrato para a produção quantitativa de publicações, vistas como relacionadas com o aumento de suas chances de sucesso no campo acadêmico:

Publicação... o programa cai em cima dos professores para publicar e agora publicar internacionalmente para a manutenção do programa, então essa é a principal demanda. Agora, isso é a demanda do programa. Entre os alunos, infelizmente, está se criando também a cultura também de exigirem publicação, e que é uma luta você quebrar essa cultura. Por exemplo, **o aluno chega para mim e antes de dizer qual tema da tese que ele quer fazer no doutorado, antes de saber o que vai fazer, ele diz, "professor, eu quero uma tese que me dê pelo menos três artigos"**. Ele ainda nem falou comigo sobre o que é que quer trabalhar, ele nem sabe que tipo de trabalho ele vai fazer, mas ele quer *três artigos*. Aí eu digo, ‘olha, uma tese pode ter três, pode ter dois, pode ter cinco, pode ter um grande artigo, tudo depende do trabalho que você vai querer fazer’. Uma tese não é melhor do que a outra porque uma rendeu um artigo e a outra rendeu três artigos. A que rendeu um artigo pode ter muito maior qualidade, profundidade, dedicação, esmero, do que uma que sai três artigos. Então, o contrato que esses alunos querem fazer não é mais um contrato de aquisição do conhecimento: ‘eu vim trabalhar com o senhor porque eu acho que o senhor é a pessoa adequada a me orientar nessa área de pesquisa, nessa área de trabalho, com esse tema, dentro desse conhecimento vão sair as produções’. Mas eles não chegam mais com essa filosofia, eles chegam com a filosofia de dizer: ‘professor, quando eu terminar o doutorado eu tenho que ter pelo menos x artigos para poder concorrer a concursos públicos’. (CH B, *negritos e itálicos* nossos)

O docente CH B conclui sua fala sobre esse ponto demonstrando um sentimento de angústia, pois embora discorde da maneira como estes alunos vêm operando, ao mesmo tempo o docente se vê obrigado a não interferir, no sentido de desencorajá-los a agir desta maneira para agir de outra, pois percebe a *rationale* dessa direção, uma vez que nos atuais modelos, caso o aluno não possua “x” número de publicações ao final do

doutorado, suas chances de sucesso profissional, de desempenho satisfatório em concursos serão mínimas. Assim continua expondo o docente entrevistado:

E infelizmente ele [o aluno] está com a razão, porque se ele não tiver um número ‘x’ de artigos ele não vai ganhar nenhum concurso público, porque recai na mesma cultura. Os concursos são pautados e definidos em grande parte quando os departamentos criam critérios, e universidades, quantitativos pautados no Lattes para quem tem mais publicação, o peso do currículo está maior do que o peso do conhecimento, e isso é extremamente injusto (*CH B, negritos nossos*)

- **Predomínio de recortes temporais curtos sobre os de médio e longo prazo**

Foi mencionado que, com a desconsideração das especificidades das áreas e das pesquisas de uma forma mais complexa, muitos pesquisadores, diante da necessidade de se manter no ritmo acelerado de produção do “jogo jogado”, na corrida para não ficarem atrás de pesquisas mais rapidamente e facilmente realizadas, acabam tendo que optar pelo abandono de pesquisas que impliquem em períodos mais longos de análise, as quais exigem mais tempo de apuração, observação e operacionalização, para exemplificar, o docente *CH B* cita este fato, esclarecendo que as pesquisas longitudinais quando chegam a ser realizadas, os docentes muitas vezes são obrigadas a fazê-las em um tempo muito mais curto do que o necessário, teoricamente incoerente com o próprio método utilizado, comprometendo assim, a qualidade final do conhecimento produzido:

Há projetos que o pesquisador, vamos supor, para ir para a minha área, na área de desenvolvimento humano, **as pessoas abandonaram literalmente o método longitudinal porque leva tempo para se coletar os dados.** No máximo se faz um longitudinal de dois três, meses, seis meses, porque se eu for esperar um ano para coletar dados... sem falar em pesquisas longas, mais um ano para concluir a coleta de dados, eu vou estar atrás em número de publicações daquele pesquisador que não usa método longitudinal, faz cento e vinte correlações, distribui cento e vinte correlações em áreas diferentes, faz quinze artigos correlacionados e publica e está na minha frente quantitativamente. (*CH B, negritos nossos*)

- **O declínio da qualidade das publicações**

A docente *CH A* ressaltou que alguns docentes-pesquisadores, na corrida para atenderem a lógica de uma cultura desenfreada por produção, acabam por fragmentar uma única pesquisa em várias publicações, construindo correlações inconsistentes, mas garantindo a quantidade de artigos publicados almejada, cobrada, com isto garantindo sua posição na competição; por outro lado, segundo ela, com uma menor preocupação com a qualidade das publicações. Nas palavras dela:

É o que o CNPq tá chamando de **pesquisa salame, né?! Então, você faz uma pesquisa e depois fatia ela; de uma pesquisa você faz cinco artigos, todos medíocres.** Você fica entre a cruz e a espada. Eu sempre faço a opção, mas é a minha pessoal. Eu quero me manter na média, mas eu quero me manter na média com qualidade. Então eu tenho uma preocupação grande com isso. Então você jamais vai me ver com quinze artigos publicados num ano. Se eu conseguir quatro ou cinco, num ano *bom*, eu tô muito feliz, embora tem ano que eu só consigo um ou dois, mas na média a gente vai fechando né?! **Então é complicado porque depois as pessoas vão chegar e dizer: “Ah! mas eu público dezoito artigos por ano!”** quando a gente espreme... (*CH A, negritos nossos*)

- **A dificuldade relativa de publicar resultados de pesquisas qualitativas**

Os entrevistados do grupo aqui focalizado ressaltaram que revistas, principalmente as de impacto mais alto, tendem a priorizar pesquisas quantitativas. Sobre este ponto, a docente *CH D* resalta que as revistas têm priorizado pesquisas quantitativas, mensuráveis, pesquisas experimentais. Ela ainda complementa que, quando as revistas aceitam pesquisas qualitativas para publicação, demoram a dar um retorno e efetivamente publicarem, prejudicando o rendimento dos docentes que trabalham com a metodologia qualitativa:

Pra se manter no programa de nível de doutorado a gente tem um número *x* de publicações no interstício de três anos, e atualmente mudaram para quatro anos, mas sempre num *qualis* cada vez mais alto das revistas, né?! De preferência revista de *qualis A*. Para você mandar para uma revista *qualis 'A'*, cada vez mais as exigências são maiores e **quem trabalha com pesquisa qualitativa tem mais**

dificuldade de publicar, porque, sobretudo as revistas de *qualis* ‘A’, terminam exigindo publicações mais quantitativas. A questão empírica de você mensurar mesmo, de você *comprovar*, e agora uma exigência de pesquisas experimentais. Quem trabalha com pesquisa qualitativa termina demorando mais nas publicações, às vezes não por não produzir, mas sim pela lentidão das revistas em publicar artigos qualitativos (CH D, negritos nossos)

- **Declínio na formação de graduandos e pós-graduandos**

Outro efeito dos atuais modelos de avaliação cujas concepções são aqui discutidas foi o de que, na corrida cotidiana para atenderem as demandas quantitativas deles³, os docentes-pesquisadores muitas vezes se vêm obrigados a priorizar algumas atividades em detrimento de outras, sendo escolhidas prioritariamente as passíveis de contabilização no Lattes. Ficam menos prestigiadas, desta forma, atividades como: ministrar aula (seja na pós-graduação e principalmente na graduação), e orientar alunos em estágio de conclusão de curso. Isso aconteceria, segundo os entrevistados, por não serem atividades passíveis de contabilização na avaliação das agências cujos modelos avaliativos focalizamos aqui, embora sejam quantificáveis para a ascensão de carreira dentro da própria universidade.

Eu acho que quem perde mais com essas exigências é a graduação. Porque no momento em que um professor ele tem que se dedicar a uma pós-graduação no sentido de produzir, porque é uma exigência da pós, da CAPES e CNPq para financiar aquele programa, para dar bolsas, para uma série de questões, no momento em que ele se dedica a isso, ele tem que se dedicar a essa questão e produzir, produzir, produzir, ele vai ter que deixar de lado alguma coisa e, muitas vezes, termina deixando a graduação. Porque embora ele ministre aula na graduação e ele tem a orientação de PIBIC, que algumas vezes nem tem, mas pode ter associado com o PIBIC, **ele deixa de lado outras questões da graduação que não são quantificadas no Lattes**, mas que eu considero de extrema importância para a formação, que é, por exemplo, o estágio. (CS A, negritos nossos)

³ Sem deixar de levar em consideração outras demandas mencionadas como: acúmulo de funções devido à falta de técnicos administrativos, a concorrência e pressões enviadas de forma, às vezes, disfarçadas ou não, entre os próprios pares e consequentemente uma autocobrança do docente.

Nessa mesma direção, a docente CS A ainda ressalta que, como dar aula na graduação não contribui quantitativamente no Lattes, alguns professores acabam dando menos atenção a esta atividade, e em muitos casos, alguns docentes nem desejam *entrar na sala de aula da graduação*, alegando sentir a sensação dessa atividade ser considerada, pelos demais colegas, um demérito.

Observa-se então um declínio ou desinteresse ou desmotivação na preparação de aulas para graduação ou mesmo pós-graduação, chegando inclusive há haver casos em que docentes colocam seus orientandos de pós-graduação para assumirem turmas de graduação, se utilizando da resolução do estágio docência, mas sem oferecer a supervisão que esta prática requer e que é previsto no plano que elaborou a referida resolução.

Vale destacar que o *desinteresse* pela graduação e atividades de ensino em geral se verifica também em relação à extensão, campo também não pontuado pelos modelos avaliativos aqui discutidos. Vejamos como isso aparece na fala abaixo:

Eu fui do CONSEPE⁴ nos últimos quatro anos. Participei da comissão que elaborou a resolução para aposentar professor, fui relatora do regimento geral da pós-graduação. A gente tá tentando diminuir essa distância, deixar as três atividades: ensino, pesquisa e extensão, valendo igualmente, mas é nítido também que os docentes de *alto nível* na pesquisa não querem valorizar o ensino. Para mim, o principal dos três tripés tradicionais das universidades públicas é o ensino de graduação e **nós temos vários pesquisadores que não querem e nem pisam nas salas de aula da graduação. Eles colocam seus alunos/orientandos de pós-graduação para ir para sala, né? Se utilizam de uma resolução de estágio docência. Tem docente que treina seu aluno, supervisiona e dá seu *feedback* pra ele, de como ele foi no estágio docência, e tem aquele que entrega a sala para o seu aluno, o seu doutorando ou mestrando e não existe *feedback*, não existe consultar a turma para saber como o desempenho desse aluno foi. (CS A, *negritos* nossos)**

Ainda sobre este movimento de distanciamento do docente-pesquisador da atividade de preparação e ministração de aulas, além da precarização do caráter de formação do discente e futuro pesquisador implícito neste processo (uma vez que o docente-pesquisador passa a priorizar atividades quantificáveis no Lattes), a docente_CS

⁴ Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A aponta os riscos futuros que este movimento pode trazer, chamando de “círculo vicioso” o que está sendo forjado, uma vez que, estes profissionais que estão sendo formados, serão os futuros pesquisadores e orientadores, formadores de novos mestres e doutores. Nos termos dela:

Para você se manter nesse sistema de avaliação que está aí cada vez mais você se **distancia da sala de aula**, quer seja de graduação, quer da pós-graduação também. Em que sentido eu digo se distanciar? **Você pode até estar lá, mas não é com a qualidade que deveria ser, na questão de formação.** Então, assim, pela imposição destes números, tem muitos colegas professores mais preocupados em atender os números relativos à publicação do quê com a qualidade da formação que oferecem, **e isso forma um círculo vicioso, porque esses doutores que estamos colocando no mercado serão os futuros professores das Universidades, os futuros professores das escolas de nível médio, Institutos Federais.** Então, assim, o que é que acontece? Você pode ter um candidato a docente, mas, por exemplo, este candidato não consegue dar uma aula decente num concurso. Então, há uma disparidade aí. (CS A, *negritos nossos*)

Um dado que a docente CS A também mencionou para reforçar aquilo que acredita sobre a disparidade enxergada por ela entre a atenção dada à graduação e a pós-graduação, é o relativo aos diferentes conceitos atribuídos à graduação e à pós-graduação, mesmo se tratando do mesmo curso e da mesma universidade, sendo possível que o curso de graduação avaliado pelo MEC⁵ tenha uma média bem inferior à média do de pós-graduação, avaliado pela CAPES. Sobre esse ponto, assim discorre a pesquisadora:

Outra coisa que acontece muito na nossa área é que a gente tem uma **graduação com conceito baixo no MEC, no ENADE⁶ e você tem uma pós-graduação com conceito alto**, ou seja, tem algum descompasso aí. Como é que eu tenho o curso de graduação x com três ou dois no ENADE, pelo MEC e tenho este mesmo curso com o mesmo nome, com um conceito cinco ou seis na CAPES? Há um descompasso aí entre este avanço na pós e o inverso no ensino de graduação. (CS A)

⁵ MEC: Ministério da Educação.

⁶ ENADE: Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

O que se observa em termos de ensino também acontece em termos de orientação de trabalhos/estágios de conclusão da graduação:

Quem tem turmas de estágio pode ter trezentos alunos de estágio, conta zero para o CNPq e para a CAPES. Para o Lattes, zero, mas para a graduação é fundamental. Como é que se forma um aluno sem estágio, né? Sem extensão, como é que se forma um aluno sem que ele tenha prática? Só que você não tem tempo para se dedicar a tudo isso. Se você, na sua pesquisa, você fizer esse levantamento, quais os professores da pós que têm orientação de estágio, você vai ver que são pouquíssimos. (CS A)

Segundo os entrevistados desse grupo, nesse contexto de *declínio da formação dos discentes* e valorização de artigos sobre pesquisas de caráter quantitativo, muitos alunos têm chegado à pós-graduação com alta capacidade de operacionalizar estatisticamente dados e construir questionários de pesquisas, sendo “verdadeiros técnicos”, mas com sérios problemas de pensar teoricamente o fenômeno social que se propõem a estudar. A docente-pesquisadora CH A, assim se pronuncia sobre esse ponto:

Tem outra coisa também que eu acho que isso será **um reflexo mais a médio e longo prazo: Qual é o tipo de treinamento que você tá dando pra esse aluno de graduação, entende?!** Eu e outros colegas já pegamos alunos de pós-graduação que são muito bons tecnicamente. Sabem como montar um questionário, sabem como fazer as análises estatísticas, fazer uma análise de conteúdo, sabem a técnica, e a *receita* toda, mas a questão é que você precisa ter um problema! Você precisa levantar uma questão antes, essas etapas elas são posteriores, elas dependem dos seus problemas de pesquisa, de você pensar teoricamente sobre um aspecto da sociedade já que a gente é um programa de psicologia social. Então, eu não quero um aluno que só saiba fazer análise estatística rebuscada. Quero um aluno que tenha a habilidade de pensar teoricamente sobre o mundo e a partir daí ele fazer o planejamento de pesquisa dele. Com essa história da pesquisa *salame*, você tem bons técnicos e pensadores muito pobres. (CH A, *negritos* nossos)

A mesma pesquisadora alerta para os problemas e prejuízos que causará à ciência, em longo prazo, caso os modelos avaliativos continuem moldando os agentes do campo de produção científica na chave acima apresentada, gerando “bons técnicos, altos indicadores de produção, mas uma ciência pobre”. Nas palavras dela:

Então você tem o título, você tem um bom técnico, mas não tem uma pessoa que pensa teoricamente, e isso tende a aparecer cada vez mais,

porque é essa geração que está sendo formada agora e depois nos substituirá. A gente vai ter **bons técnicos, altos indicadores de produção, mas uma ciência pobre**, porque a qualidade não é só a qualidade da revista, mas a qualidade do que está sendo produzido. Existe a competição entre os pares porque embora se diga para se produzir três artigos qualificados por ano, se seus pares estão produzindo bem mais, você se vê pressionado a seguir o ritmo. E é uma competição por *status*, porque o salário não aumenta. O que a gente tem é um jogo de orgulho. Então o que está em jogo mesmo é o ego. (CH A, *negritos* nossos)

Alguns docentes-pesquisadores relataram que há professores que se comprometem com um número muito grande de orientandos e que, devido às diversas demandas referidas ao *produtivismo* em que operam, não conseguem oferecer um acompanhamento mais efetivo, no sentido de uma formação mais completa e complexa de um pesquisador. “Não damos a mesma atenção a todos os orientandos da mesma forma. Podemos dialogar com aqueles que pesquisam algo próximo do nosso objeto de estudo” (CS A). Tal postura também é vista como um dos fatores que pode levar à fragilização da formação de discentes pesquisadores, “reflexo este que só será visto em médio ou longo prazo, uma vez que serão estes profissionais que ocuparão os cargos de docentes nas universidades” (CS A). Vejamos o trecho sobre esse ponto transcrito na íntegra abaixo:

No geral eu acho que os itens avaliados são bons, mas eu acho que têm uma falha que é: não se tem um item de avaliação da parte acadêmico-pedagógica, por exemplo, que tipo de recursos humanos estamos formando? Que técnicas de ensino e metodologia de pesquisa científica estamos ensinando? A formação do graduando, do pós-graduando, do futuro doutor, ou mestre, cada dia tem menor nível. Na avaliação da CAPES isso não aparece. O que é que vale mesmo? Quantos trabalhos publicados tem, quantas teses orientadas, seus trabalhos publicados com seus orientandos. No fim das contas o que conta mesmo é essa parte, já a parte acadêmico-pedagógica, não é levada em consideração.

[...]

Sou uma professora que estou há 18 anos orientando. Estou no sistema há 18 anos. O que é que é avaliado? Quantas teses saíram? Quantos artigos saíram? De novo a questão do número, mas, assim, o *como* tá saindo?! *Como* é feito um mestre, um doutor, pouca gente se preocupa com isso. (CS A)

- **Dificuldade de encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos**

Ainda como efeito das altas demandas dos atuais modelos avaliativos, os professores se vêm sendo impelidos a priorizar algumas atividades em detrimento de outras, como já citado acima em relação às atividades de sala de aula e referidas à graduação. A mesma dificuldade está sendo encontrada em relação à ocupação de cargos administrativos, que exigem uma grande quantidade de tempo dos docentes, não sendo pontuada pela CAPES/CNPq/Lattes. Vejamos uma fala ilustrativa dessa concepção encontrada nas falas dos entrevistados desse grupo:

Fui bolsista do CNPq, avaliada a cada três anos e agora em março eu não fui reconduzida. Assumi um cargo administrativo que tem a ver com pesquisa. Quando você tá em um cargo administrativo central, você vai produzir menos, publicar menos, porque você não vai tá aqui no laboratório, seu tempo para a pesquisa vai diminuir. Muitos professores evitam cargos administrativos por isso, o que acaba prejudicando o andamento da universidade. Tem cargo administrativo aqui que nenhuma pessoa que faz pesquisa quer, como por exemplo o de chefe de departamento. (CS A)

- **Invasão do trabalho na esfera familiar/precarização das condições de trabalho**

Diante da alta demanda para publicar, não só por parte da CAPES, CNPq e do programa ao qual se está vinculado, mas também pela própria cultura produtivista que se instala e se intensifica, levando os próprios pares a vigiarem uns aos outros, além da alta autocobrança para se manter no jogo do campo acadêmico, somado ao acúmulo de funções aos quais estão submetidos, os docentes pesquisadores afirmam que não conseguem se limitar às oito horas diárias, nem às quarenta horas semanais, tendo que *levar trabalho para casa*. Sobre esse ponto, vejamos o que CH D:

A demanda termina sendo muito grande. A gente tem aquela carga horária de quarenta horas, mas sempre extrapola porque é aquilo que eu digo, professor trabalha não só no ambiente que é a universidade, mas termina trabalhando extra universidade, porque leva trabalho pra fazer em casa: artigo, correção de dissertação, PIBIC, PIVIC, termina tendo que orientar também TCC, estágio, tudo isso. Então, termina extrapolando e acaba levando trabalho pra casa.

A docente *CS A* também discorre sobre os efeitos desta invasão do trabalho no seu espaço familiar, relatando sua experiência nos seguintes termos:

O fato de você ter que trabalhar mais horas do que o seu organismo estaria programado, faz você dormir menos, não tenho dúvidas! A gente trabalha de noite, de madrugada literalmente. Eu mesmo vou dormir duas horas da manhã, três horas da manhã porque tem essas metas para cumprir. A gente não recebe para dar um parecer em cima da hora, recebe com um mês de antecedência ou dois, mas são tantas atividades que você termina deixando para os últimos dias.

Ainda relativa à precarização do trabalho como efeito dos modelos avaliativos, apareceram nas falas dos entrevistados das áreas de humanas e da saúde deste subcampo **a menção ao prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores**. Alguns dos docentes entrevistados alegaram que o índice de afastamentos por problemas de saúde físicos e mentais tem se intensificado cada dia mais e afirmam que percebem que este cenário é reflexo desta cultura produtivista que se criou a partir deste modelo vigente. O docente *CH B* cita o caso do departamento ao qual está vinculado:

Eu vejo isso no departamento que eu chefo. O índice de pessoas adoecendo, o índice de pessoas que são descobertas com câncer, a expressão do câncer não é à toa. Se eu fizer uma pesquisa a nível nacional, talvez os resultados mostrem que o estresse hoje em dia está levando inclusive ao câncer, porque é impressionante você ter em um semestre um número significativo de professores que foram diagnosticados com câncer. Não é à toa que o câncer se manifesta, não acredito que o câncer atinge aleatoriamente as pessoas, ele é produto de um estresse, ele é produto de uma qualidade de vida também. Eu acredito que as pessoas podem ou não acelerar as predisposições. Não só câncer, mas também pressão alta, pânico (...) Transtorno obsessivo-compulsivo. (*CH B*)

Pesquisas recentes têm apontado para esse dado mencionado acima (SILVA & SILVA JUNIOR, 2010; BORSOI, 2012; GRAETZ, 2013; OLIVEIRA, 2009; MACHADO & BIANCHETTI, 2011), argumentando-se a partir delas que pela excessiva preocupação com a quantidade de publicações passíveis de serem registradas no currículo acadêmico, o professor tem a ilusão de que tem o controle sobre o seu

trabalho e acha que é vantagem *levar trabalho para casa*. Segundo as pesquisas acima citadas observa-se a perda dos limites claros entre a esfera privada e a esfera laboral, o que acaba interferindo diretamente na relação desses professores com seus núcleos familiares e de amigos, levando-os a trabalhar nos finais de semana, feriados e até durante as férias. Isso acabaria por afetar sua saúde física e mental, provocando níveis altos de estresse e depressão, o que se desdobraria no aumento, nesse grupo profissional, do uso de antidepressivos, ansiolíticos *etc.*

2.4. As concepções relativas aos modelos CAPES/CNPq-Lattes e seus efeitos nas práticas docentes na visão dos agentes do subcampo dos que defendem o *produtivismo acadêmico*

Passamos a apresentar a análise das concepções acerca dos modelos CAPES-CNPq-lattes enunciadas pelos entrevistados do subcampo dos agentes que se posicionaram à favor do *produtivismo acadêmico*, sendo a totalidade dos entrevistados da área de exatas e a metade dos entrevistados da área de saúde. Encontramos uma tendência clara de aludir aos aspectos positivos dos referidos modelos, diferenciando do encontrado nos subcampos dos docentes pesquisadores que se colocaram contra o *produtivismo acadêmico*.

Dentre os aspectos positivos encontrados nas falas registradas nos entrevistados do grupo que agora focalizamos destacamos: **a) a transparência** no que se refere à divulgação dos parâmetros/critérios de avaliação e seus respectivos pesos, além da publicação da comissão julgadora eleita em cada período que houver avaliação; **b) a objetividade dos critérios** permitem uma boa operacionalização e maior objetividade; e **c) o incentivo à publicação**.

2.4.1. Aspectos positivos

- **Transparência**

Foi elogiada a transparência dos processos avaliativos, refletidas na divulgação dos critérios de avaliação e seus respectivos pesos, além da divulgação da comissão

julgadora eleita em cada período que houver avaliação. Neste ponto, destacou-se que com esta medida foi possível haver: um melhor planejamento das atividades no sentido de melhor atender as demandas da CAPES e do CNPq.

- **A objetividade dos critérios permitem uma boa operacionalização**

A tendência observada entre os entrevistados apontou para uma representação de que os critérios propostos nos modelos CAPES/CNPq, graças a sua objetividade, possibilitam acelerar o processo de avaliação, possibilitando o planejamento das atividades acadêmicas no sentido de melhor atender as demandas das agências de fomento à pesquisa.

O docente *CE A* destacou os riscos que poderiam acarretar à avaliação caso se aderissem a critérios subjetivos, o que poderia trazer possíveis favorecimentos políticos-acadêmicos para àquele que possuísse maior força política. Assim afirma o pesquisador:

Acho muito bons os critérios de julgamento. Acho que eles têm que ser aprimorados tanto em relação à CAPES como ao CNPq, mas eu acho que são bons, porque são objetivos. Tem mesmo que quantificar; esse discurso sobre a qualidade, do subjetivo é ruim porque se você pegar um comitê que é composto pelos seus amigos e você faz pouquinho, você seria bolsista porque não têm critérios de números e outro que podia não lidar politicamente com as pessoas, mas tivesse uma boa produtividade, não ganharia bolsa. Tudo ficaria muito mais no político do que acadêmico se você retirar os números. Por incrível que pareça! (*CE A*)

Completa dizendo ainda que, se fossem adotados critérios subjetivos iria ser mais complicado realizar avaliações:

Não dá pra fugir muito desses critérios numéricos de produção, isso porque se você vai por critério subjetivo, ‘publicou dez, mas outro publicou cinco, mas esses cinco são muito bons, mais do que aqueles dez’, se você for entrar nessa, você não consegue fazer uma seleção, porque é muito subjetivo, né?! A qualidade de um *paper* e sua repercussão geralmente é pra frente, nos anos seguintes, que ele começa a ser citado. Então os trabalhos feitos agora são muito difíceis você avaliar que impacto vai ter nos próximos cinco, seis, ou sete anos. (*CE A*)

Nesse sentido, o entrevistado citado continua defendendo que um pesquisador “A”, hipotético, que produzisse certa quantidade de artigos científicos, e outro pesquisador “B”, que produzisse a mesma quantidade, mas conhecesse a comissão avaliadora das agências de fomento à pesquisa, teria maiores chances de obter vantagens acadêmicas, de agregar à sua produção científica um maior peso qualitativo apenas pelo fato de vantagens/favorecimentos políticos-acadêmicos proveniente de tais “critérios subjetivos”.

Vejam os abaixo mais um trecho da entrevista do professor *CE A*:

Quando a gente não tinha o critério objetivo pra ter bolsa de pesquisa era ruim porque ficava: ‘esse cara ganha bolsa porque ele é bom, ele é bom porque ele é bom né?! ... tem uns amigos lá no comitê e tal’ [*expressa-se com sarcasmo, tom jocoso para indicar os eventuais benefícios políticos dos modelos anteriores*]. **Um trabalho dele era muito bom, mas outro pesquisador que fazia cinco ou seis, mas que não era tão bom, mas o dele era bom. hoje não, o critério é objetivo.** (*negrito nosso*)

Em contrapartida, o professor *CE C*, apesar de bastante satisfeito com os atuais modelos CAPES/CNPq/Lattes, (mesmo ressaltando conhecer os aspectos qualitativos agregados aos critérios objetivos quando se considera o *qualis* e alertando também para os riscos e desafios da adesão de critérios subjetivos), sugere, não no sentido de crítica, mas a título de *aperfeiçoamento*, que os atuais modelos podem adotar critérios subjetivos no intuito de aperfeiçoar sua avaliação. Para isto, este entrevistado levantou alguns pontos que poderiam ser levados em consideração, por exemplo: não avaliar apenas a quantidade de publicações de um docente, mas a real participação dele na execução da pesquisa, ou seja, se este pesquisador atuou como líder, colaborador ou coordenador, além de apontar a importância de se observar também a originalidade, relevância e impacto da pesquisa.

- **Condições de trabalho satisfatórias**

Sobre esse ponto, nas entrevistas com pesquisadores do subcampo agora focalizado destacamos uma fala do professor *CE A*, na qual ressaltou que, atualmente,

na área de exatas, as condições de trabalho tanto dos professores quanto dos alunos são bastante confortáveis. Segundo ele todos os professores possuem salas individuais equipadas com ar-condicionado, assim como, os alunos também possuem salas, embora não individuais, mas com ar-condicionado, birô, computador com *internet* e que a maioria dos os alunos consegue se adaptar e se estabelecer de forma satisfatória. O coordenador completou ainda dizendo que todos os alunos possuem bolsa de iniciação à pesquisa, chegando a sobrar bolsas, consideradas a graduação e a pós-graduação. Essa descrição indica que a área das Ciências Exatas são economicamente dominantes quando comparadas às das Ciências da Saúde e das ciências humanas:

Aqui, as Exatas vivem um paraíso. Eu sei que em outras áreas como ciências humanas o pessoal não prestigia tanto porque ciências humanas não são tão prestigiadas no Brasil. Aí as condições para alunos e docentes são diferentes. Já nas ciências exatas nossas condições de trabalho e estudo são muito boas, e tem o apoio de bolsas, né?! Eu estou pedindo mais duas bolsas de PIBIC agora e tem que caçar alunos pra não devolver as bolsas. Aqui sempre tem mais bolsas do que alunos. (CE A)

- **O incentivo à publicação**

Destacou-se a importância imprescindível da existência de um modelo que direcione o corpo docente-pesquisador para à publicação e disseminação daquilo que é produzido, aludindo-se que disso dependeria o nível em que a sociedade pode se beneficiar:

Todo ano eu tenho que publicar dois artigos científicos em boa revista, pronto! Aí já me botou pra correr pra publicar. Quer dizer, não posso passar muito tempo pra publicar, não posso ficar muito tempo pensando o que: ‘ah! vou pensar aqui dois anos pra fazer um grande trabalho, muito profundo...’, ah! você vai ter que fazer isso, mas enquanto isso vai ter que fazer outros menores né?! vai ter que fazer número também. O sistema é meio americano no sentido de que na quantidade vem a qualidade. (CE A)

Observamos que as condições de operacionalização das atividades, o lugar ocupado no campo científico pelo grupo agora focalizado influenciam na construção das categorias mobilizadas nas concepções dos modelos avaliativos discutidos em nossa

pesquisa que aparecem agora, nas entrevistas dos pesquisadores da área de exatas e parte da amostra de saúde

Nas entrevistas dos docentes deste subcampo observou-se uma tendência a não aludir a aspectos negativos significativos, prevalecendo os aspectos positivos. Apenas o pesquisador *CE A*, que mesmo tendo uma visão bastante otimista e positiva dos atuais modelos, apontou aspectos que podem ser associados a restrições gerais aos modelos de avaliação, os que passamos a focalizar.

- ***A política na eleição do comitê de área***

O referido entrevistado ressaltou que, no período de eleição do coordenador de área, os coordenadores dos programas de exatas de todo o Brasil são convocados a indicarem sugestões de nomes para assumir o cargo de Coordenador de Área Nacional. Mesmo reconhecendo que, de maneira geral, os coordenadores de áreas são pessoas competentes, como em todo processo de escolha de representantes as estratégias políticas são acionadas. Sobre esse aspecto, *CE A* destacou a forma arbitrária e pouco representativa pela qual os coordenadores de área convocam os que formarão a comissão avaliadora dos programas de pós-graduação.

O referido entrevistado ressaltou a falta de representatividade e os prejuízos resultantes da limitação das chances de defesa, de sucesso no caso de encaminhamento de recursos em caso de avaliações consideradas equivocadas, caso um dado programa não tenha um representante no comitê avaliativo quadrienal ou relações de proximidade com os que o compõe, o que aponta para o conceito de capital social e seus efeitos no jogo no campo das avaliações.

Ao mesmo tempo em que os entrevistados da área de exatas reconhecem a objetividade dos critérios de avaliação, sua transparência, na fala de *CE A* aparece o reconhecimento do espectro da subjetividade e da *política* nos processos. Isso pode ser ilustrado pelo trecho da entrevista abaixo:

O procedimento é bom. Tem alguns detalhes aí que a gente pode criticar porque **tem política sempre, né?! Quando os programas estão meio empatados, um cinco e meio pode ser seis ou um cinco e meio pode ser cinco, dependendo de quem compõe a comissão de avaliação naquele momento**, mas em geral a avaliação é *bem feita*. (*CE A, negrito* nosso).

2.4.2. O efeitos dos modelos de avaliação CAPES/CNPq-Lattes

Perguntamos aos docentes-pesquisadores da área de ciências exatas e a uma parte da área de saúde (os entrevistados que se colocaram como favoráveis ao *produtivismo acadêmico*), como eles percebiam os **efeitos** do atual modelo de avaliação CAPES-CNPq-LATTES no cotidiano dos docentes-pesquisadores vinculados à pós-graduação. Ao analisarmos os conteúdos de suas respostas, foi possível identificar na fala dos docentes que prevaleceu, uma visão que percebe os efeitos apenas numa perspectiva positiva, sendo ressaltados: o incentivo à pesquisa no país; a melhoria dos índices numéricos de publicações resultantes de pesquisas no Brasil; a contribuição para uma *maior* repercussão da ciência brasileira no cenário internacional, dentre outros.

Este subcampo, no qual encontramos agentes defendendo o *produtivismo acadêmico/a* atual, a pressão ou a intensificação da pressão para produção (em alguns casos, nem reconhecendo a existência de qualquer pressão na atual conjuntura acadêmica), tomou-se a referida pressão como algo louvável, saudável e necessária ao progresso da ciência e do país:

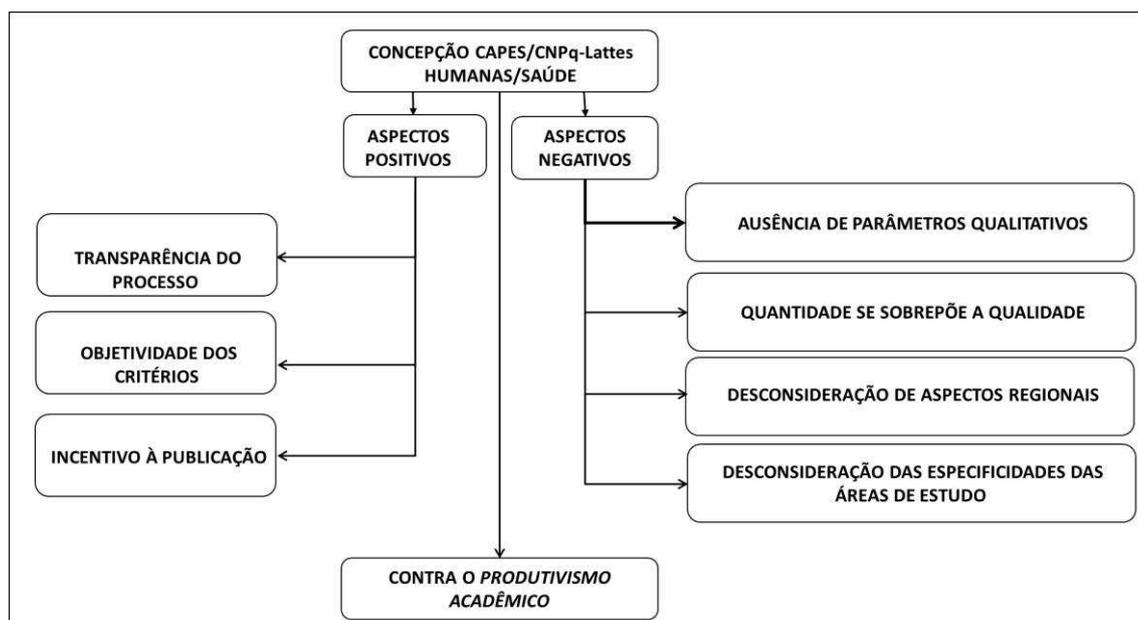
As pessoas não preparavam mais aula antes. As pessoas não se dedicavam mais à universidade antes de ter bolsa de produtividade. Se as exigências fossem absurdas, se fossem, sei lá, dez trabalhos por ano, oito trabalhos por anos pra ter uma bolsa, aí não faria sentido. Aliás, não teríamos tantos bolsistas. Mas as exigências não são tão grandes assim não. Você não é obrigado a orientar, você sabia?! Eu estou na pós-graduação, eu oriento porque eu acho que é importante, mas eu posso orientar quatro, três, dois, um ou zero... Zero eu acho que o pessoal não gosta, tiram, né?!. Mas você pode orientar o mínimo possível, então você adequa o seu trabalho de orientação à sua capacidade de publicação e preparação de aula e tudo mais. (CE A, *negrito* nosso)

2.5. Comparação entre as concepções a respeito dos modelos avaliativos da CAPES/CNPq e de seus efeitos, elaboradas pelos grupos dos favoráveis e o dos contrários ao *produtivismo*

2.5.1. Comparação das concepções a respeito dos modelos avaliativos

Com relação às concepções relativas aos modelos CAPES/CNPq-Lattes, no subcampo dos agentes que se colocaram contra o *produtivismo acadêmico*, emergiram as categorias as quais esquematizamos no quadro abaixo (figura1):

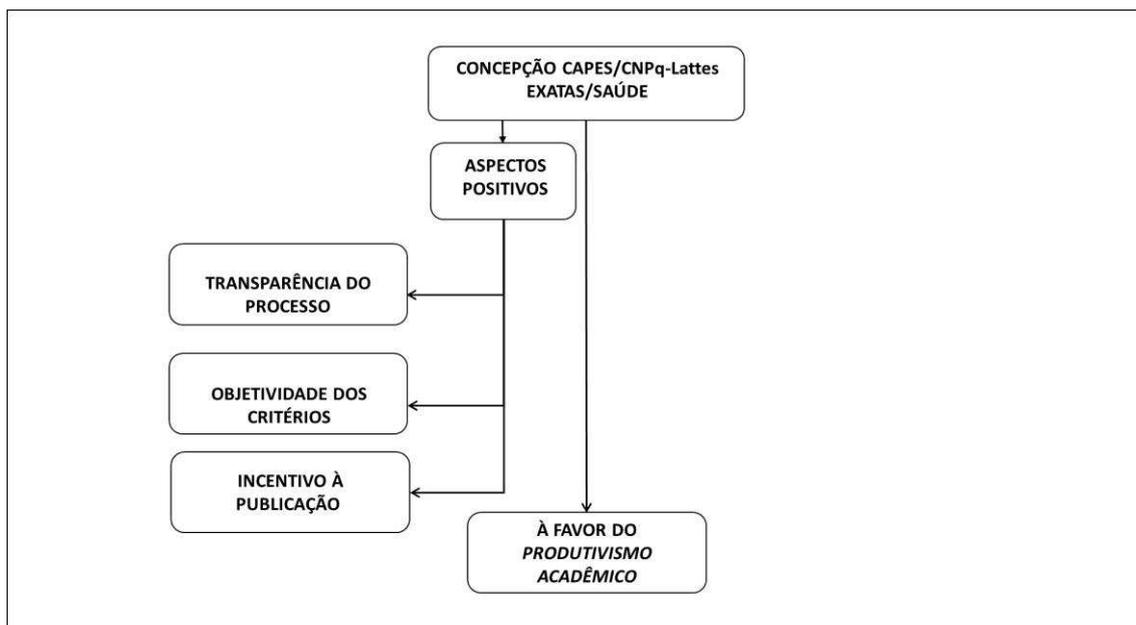
Figura 1 – Concepções dos modelos avaliativos da CAPES/CNPq-Lattes, elaboradas pelos entrevistados que foram contra o *produtivismo acadêmico*



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas

Por outro lado, no subcampo dos que se colocaram a favor do *produtivismo acadêmico* pudemos encontrar as seguintes categorias:

Figura 2 – Síntese dos elementos das concepções relativas aos modelos avaliativos da CAPES/CNPq-Lattes, elaboradas pelos entrevistados que foram à favor do *produtivismo acadêmico*



Fonte: Elaboração própria, a partir das entrevistas realizadas.

Quando comparamos as concepções relativas aos modelos avaliativos aqui focalizados, podemos perceber de forma bastante significativa que os que se colocaram contra o *produtivismo acadêmico* (figura 1) apresentam expressivos aspectos negativos, enquanto isso não aconteceu nas concepções dos entrevistados que se colocaram a favor do *produtivismo* (figura 2).

2.5.2. Interpretações das concepções relativas aos efeitos dos modelos avaliativos da CAPES/CNPq-Lattes de acordo com a teoria bourdieusiana de *campo* e do *habitus*

Segue-se que os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico: de um lado, um poder que se pode chamar temporal (ou político), poder institucional e institucionalizado que está ligado à ocupação de posições importantes nas instituições científicas, direção de laboratórios ou departamentos, pertencimento a comissões, comitês de avaliação etc., e ao poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer as carreiras) que ela assegura. De outro, um poder específico, “prestígio” pessoal que é mais ou menos independente do precedente, segundo os campos e as instituições, e que repousa quase exclusivamente sobre o reconhecimento, pouco ou mal objetivado e institucionalizado, do conjunto de pares ou da fração mais consagrada dentre eles (por exemplo, com os “colégios invisíveis” de eruditos unidos por relações de estima mútua). (BOURDIEU, 2004b, p.35)

As duas espécies de capitais específicos do campo acadêmico/científico, possíveis de serem acumulados através de estratégias distintas são assim descritas por Bourdieu:

As duas espécies de capital científico têm leis de acumulação diferentes: o capital científico “puro” adquire-se, principalmente, pelas contribuições reconhecidas ao progresso da ciência, as invenções ou as descobertas (as publicações, especialmente nos órgãos mais seletivos e mais prestigiosos, portanto aptos a conferir prestígio à moda de bancos de crédito simbólico, são o melhor indício); o capital científico da instituição se adquire, essencialmente, por estratégias políticas (específicas) que têm em comum o fato de todas exigirem *tempo* – participação em comissões, bancas (de teses, de concursos), colóquios mais ou menos convencionais no plano científico, cerimônias, reuniões etc. -, de modo que é difícil dizer se, como o professam habitualmente os detentores, sua acumulação é o princípio (a título de compensação) ou o resultado de um menor êxito na acumulação da forma mais específica e mais legítima do capital científico. (BOURDIEU, 2004b, p. 36)

Quando os entrevistados falam que os efeitos dos modelos (no sentido negativo, de sobrecarga) podem **dar-se de intensidades diferentes dependendo da posição que o docente se encontra na carreira acadêmica**, ou seja, se ele é um profissional já consolidado e se possui um longo período de tempo dentro da universidade como docente, portanto, conseguiu acumular capital científico institucionalizado que lhe proporciona um certo poder (temporal) institucional e institucionalizado, ligado à ocupações importantes na instituição científica, o colocando assim, à frente do docente recém chegado à universidade, que detêm menos acúmulo de capital institucionalizado dentro do campo, limitando assim seu poder de influencia, tendo este, que dispender um maior esforço e da passagem de tempo para acumular capital científico, social e simbólico no campo universitário.

Passamos agora a analisar alguns pontos já colocados acima, à luz da nossa perspectiva teórica.

Os discursos relativos à necessidade de se repensar alguns critérios estipulados pelas agências CAPES e CNPq foram encontrados mais entre os entrevistados das áreas de Humans. Vejamos o exemplo abaixo:

A pressão é tremenda. A consequência é isso, é doença, é briga, é injustiça, é professor passando por cima do outro, é professor botando dedo na cara do outro e dizendo: "**você saia do meu caminho que quem está produzindo mais aqui sou eu**". É professor *roubando* aluno do outro: o aluno *mais inteligente*, ele é *disputado a tapas* por professores hoje em dia. É um desastre. Na minha visão é um desastre, não tenho dúvidas disso. É esse o resultado da competição exacerbada, implicada no único caminho de progressão, de reconhecimento que é o pautado nas publicações [...] Eu não estou dizendo que não é necessário sermos avaliados. É necessário! É necessário publicar. **O número de publicações, por exemplo, que a CAPES exige para um professor em um programa de pós-graduação é razoável [...]** O problema é que esse que está trabalhando nesse patamar está sendo pressionado a publicar não apenas três, está sendo pressionado a publicar dez por ano, e tem colegas ao lado que estão publicando vinte por ano e estão querendo que você acompanhe o ritmo. Aí fica um desequilíbrio completo. Mas o problema não está na CAPES. O critério da CAPES é razoável. O problema é que na hora que um dado pesquisador quer ser *produtivo* e mostrar que é um *grande pesquisador*, ele tem que crescer em número de produções de maneira absurdamente ridícula, tem que publicar quinze, vinte artigos no ano, e eu não vejo isso no mundo ser possível para um pesquisador. (CH B, itálico e negrito nossos)

Essa fala é bem representativa de alguns elementos do jogo no campo científico/acadêmico dos quais o entrevistado aparentemente não se dá conta. A pressão para publicar não pode ser vista como uma pressão para o *razoável*, para o considerado *saudável* pelos jogadores. A própria estruturação do campo em que os professores das pós-graduações estão *jogando* implica em crescentes níveis de competitividade. Os modelos, os padrões serão estabelecidos pelos programas de conceito 7, sendo o que se exige, o considerado *adequado*, definido em termos comparativos, relacionais. Esse dado do funcionamento do jogo no campo aponta não para a estabilização das exigências e das pressões para que os professores e programas a elas se adequem, mas para um processo crescente de competição nas lutas por reconhecimento e prestígio.

Nas falas de entrevistados anti-produtivismo fez-se muito forte também a presença do argumento de que a *quantidade não é sinônimo de qualidade*. Em relação a esse ponto as regras do jogo também já foram aparentemente adequadas, ao ser instituído o sistema de classificação das revistas, o *Qualis*, o qual pretende apontar para uma diferenciação entre a simples quantidade e a qualidade do que é produzido. Evidentemente os critérios subjacentes ao mesmo podem ser questionados, mas os

agentes dominantes do campo atuam no sentido de produzir uma *rationale* que garanta a proteção da crença no jogo que nele jogam os participantes do campo.

Quanto ao argumento que também apareceu nas entrevistas dos anti-*produtivismo* relativo à necessidade de se levar em consideração as especificidades regionais e de cada área de estudo nos processos avaliativos, as regras do jogo estabelecidas pelos dominantes no campo científico/acadêmico nacional tendem a privilegiar interesses que desconhecem escalas geográficas e corresponderão a cartografias simbólicas.

Em termos do conceito de *habitus*, podemos interpretar que as disposições cultivadas nas áreas de Humanas e de modo menos intenso mas significativo no da Saúde seriam relativas a uma definição de atividades, características e capacidades dos professores mais próximas das funções de ensino, de extensão e pesquisa em congruência com a ligação histórica com movimentos sociais e com o que é nessas áreas interpretado como compromisso social interventivo. Essa ligação histórica com a crítica do social, o exame das instituições, processos de estabelecimentos de sistemas de controles e regimes de verdade, associado com um conjunto de condições objetivas que, no caso das universidades periféricas e da localização da própria disciplina em termos de secundarização periferização pode estar associado com a constituição de *habitués* de cientistas sociais que se traduzem em níveis maiores de desconforto apresentados em relação ao modelo sintetizado na fórmula norte-americana do *publish or perish*, adotado nos recentes moldes avaliativos da CAPES/CNPq do que os encontrados na área das Ciências Exatas. No caso destas, a ausência de uma história de campo disciplinar associado com uma postura crítica e mais próxima da atitude instrumental-produtiva, bem como o conjunto de condições objetivas que as coloca, mesmo em universidades periféricas, em posição de dominância no campo interno ao campo acadêmico científico em geral, se considerada a relação entre campos disciplinares, as aproxima das capacidades e características que os modelos de avaliação da CAPES/CNPq intenciam produzir, produzindo mais adaptação aos novos *habitués* de professores/pesquisadores que se pretende com eles inculcar.

No subcampo das Ciências Exatas encontramos o não reconhecimento de qualquer pressão para ser produtivista ou a apologia da pressão e o posicionamento claramente favorável ao *produtivismo acadêmico*. O *habitus* profissional desse

subcampo naturaliza a cobrança pela produção, pelo quantitativo, sendo ela percebida numa perspectiva muito mais positiva do que negativa, inclusive sendo apontada como responsável por melhorar os índices numéricos de realização de pesquisas no Brasil, pelo aumento do número de publicações, além de contribuir para uma melhor repercussão da ciência brasileira diante de um cenário internacional, entre outros pontos.

Um dos argumentos utilizados para fazer a apologia do *produtivismo* que os modelos avaliativos aqui focalizados pretendem contribuir para fazer emergir foi o de que **“com a quantidade vem à qualidade”**. Outro argumento usado foi o dos benefícios do refinamento dos **mecanismos de hierarquização**, e da competição decorrente da atribuição de conceitos aos programas, os quais se tornariam portanto estimulados para conquistar melhores posições na corrida *produtivista*. Subjacente a este segundo argumento encontrado nas entrevistas do subgrupo dos pró-produtivismo foi possível observar uma inspiração no discurso meritocrático.

Ilustrativas dessa argumentação e da posição predominante no subgrupo das Exatas são as falas do docente *CEA* que transcrevemos a seguir:

Eu acho que é melhor o produtivismo do que o que tinha antes que era o ‘preguicismo’. A preguiça e não fazer nada e se encostar no esforço dos outros e com o discurso da qualidade é muito pior para todos. (...) Essa dicotomia entre *produtivismo* e qualidade ela não existe e querem criar, o que existe é algumas pessoas que, sei lá?! Optam por trabalhar num ritmo diferente, mais lento, e criticam quem publica muito né?! Se o muito que ele publicou é ou não relevante? Não sei.

[...]

Então como eu te falei eu sou bolsista eu sei que todo ano eu tenho que publicar dois artigos científicos em boa revista, pronto! aí já me botou pra correr pra publicar quer dizer não posso passar muito tempo pra publicar, não posso ficar muito tempo pensando o que: "ha, vou pensar aqui dois anos pra fazer um grande trabalho muito profundo"... Ha! Você vai ter que fazer isso, mas enquanto isso vai ter que fazer outros menores, né?! Vai ter que fazer número também. O sistema é meio americano no sentido de que na quantidade vem a qualidade. Porque havia antes no Brasil a ideia de que o importante era só a qualidade e não a quantidade, e com isso muita gente que não fazia nada se escorava e não fazia nada porque falava que entre fazer muita coisa não boa, era melhor esperar uma hora que eu vou fazer uma coisa muito boa e aí ficava se escorando no argumento que não vale a pena ficar publicando muito porque a maioria dos trabalhos que estão sendo publicados não tem tanta qualidade e com isso se justificava muita gente que não fazia nada, não fazia porque estava esperando pra fazer algo muito relevante por isso não se publicava tanto e que

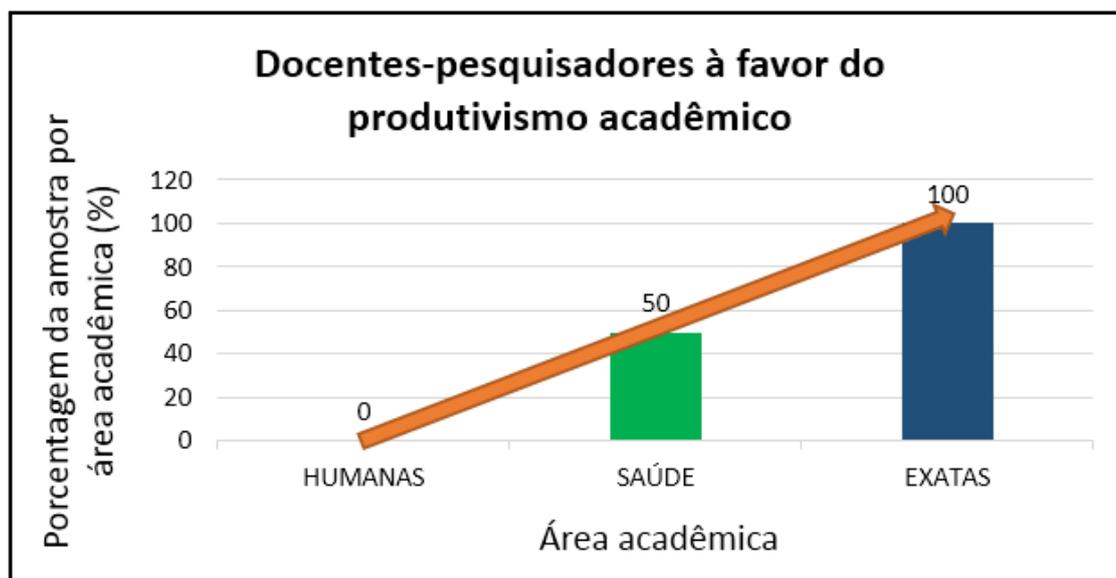
não era verdade porque as qualidades dos trabalhos melhoraram, os números do Brasil melhoraram muito. (CE A, negrito nosso).

Na mesma direção, destacamos a fala do docente CE B, na qual ele *ressalta* a necessidade da aplicação de **mecanismos de hierarquização**, para que os programas possam competir entre si e a ciência *saia ganhando*:

Eu acho que a gente tá numa sociedade de consumo mesmo, onde quem produz mais, tem que ser observado, eu acho que tem que haver uma pressão mesmo, tem que haver. Acho perfeitamente saudável. Não acho nada demais, acho saudável. (CE B)

Diante de tudo isto, foi possível perceber uma intensificação da inclinação para defender e incentivar o *produtivismo acadêmico* à medida que se vai das ciências humanas às ciências da saúde, e destas às ciências exatas (gráfico 1).⁷

Gráfico 1:



O reconhecimento do processo de estigmatização de que são objeto os professores que não adquirem o *habitus* que os modelos CAPES/CNPq/Lattes intencionam produzir ao longo das falas de todos os entrevistados, das três áreas, é um

⁷ Sem, no entanto, negar que possa existir docentes que defendam intensamente o *produtivismo acadêmico* na área de humanas, assim como, sem negar que possam existir professores intensamente contra o *produtivismo acadêmico* em exatas.

sinal de legitimação das regras do jogo atualmente em vigor no campo acadêmico-científico.

Sobre esse ponto é ilustrativo como a docente CS A se posicionou :

Os colegas que já fizeram doutorado têm o costume de falar que nós que pesquisamos, somos diferenciados, que nós somos ‘deuses’, mas isso eu acho que é muito da cabeça de cada um, do comportamento de cada um, né?! Agora, é lógico que termina você formando um subgrupo porque o fato de você não ter doutorado você fica proibido de participar de muitas coisas da universidade e fica proibido também de participar da concorrência, de angariar Fundos, recursos. Então, assim, inevitavelmente o sistema já te separa. Quando você tem uma cabeça boa, que você olha pro seu colega como um colega, você não faz essa distinção, você não faz assim, como um ser pensante, mas deve tá na mente, por exemplo: “eu vou viajar mais, eu vou para congressos, sou convidada a participar de bancas, e o outro colega que não tá nisso, ele não vai ser convidado pela condição em que ele está. Então, inevitavelmente já tem uma separação realizada pelo próprio sistema, ficando os não doutores já *execrados*. Quem não tem doutorado já é separado de várias coisas. Não podem concorrer a editais. Tô falando de coisas legais. E mesmo tendo Doutorado, se você não fizer parte de uma pós-graduação também pode ser discriminado sutilmente pelos que fazem parte. Então fica muito difícil alguém fazer pesquisa, se ele já não estiver vinculado ao programa de pós-graduação. É aquela história de que: ‘a água do rio só corre para o mar’, ou seja, os mais abastados tendem a ficar mais abastados e os que não têm nada, tendem a ficar sem ter nada. O sistema força isso. (CS A)

O termo *execrado* acima utilizado em associação com não doutores ou mesmo em relação aos doutores não vinculados à pós graduação é significativamente denotativo do processo de legitimação e de reprodução da crença necessária ao funcionamento do jogo nos termos das regras operacionalizadas, inculcadas através dos modelos avaliativos atualmente em vigência no espaço das Universidade Públicas em geral e mais especificamente no que se refere ao da pós-graduação.

As consequências desse processo de legitimação do *habitus produtivista* nos termos propostos/impostos pelos modelos avaliativos aqui focalizados já foram acima mencionados, mas vale a pena retomar a fala da docente CS A (que faz parte da comissão da CONSEPE/UFPB), na qual ressalta a hierarquização das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ocupando a pesquisa, o lugar de maior prestígio em detrimento das demais atividades e sendo esta atividade o caminho que maior garante vantagens/retornos “financeiros” (angariar recursos além de bolsas de produtividade) e principalmente prestígio acadêmico, inclusive maior peso no currículo Lattes:

Eu fui do CONSEPE nos últimos quatro anos. Participei da comissão que elaborou a resolução para aposentar professor, fui relatora do regimento geral da pós-graduação, então, assim, **a gente tá tentando diminuir essa distância, deixar as três atividades (ensino, pesquisa e extensão) valendo igualmente, mas é nítido também que as pessoas que são do alto nível na pesquisa, elas não querem valorizar o ensino.** Pra mim, por exemplo, o principal dos três tripés é o ensino de graduação e nós temos vários pesquisadores que não querem e nem pisam na sala de aula da graduação. Colocam seus alunos de pós-graduação para ir para sala, né?! (CS A)

A docente CHA, como um agente que ignora as regras do jogo que está jogando levanta a questão da necessidade da horizontalização (contra hierarquização) das atividades praticadas dentro da universidade (se referindo ao tripé: ensino, pesquisa e extensão), questionando: “Por que é que o pessoal da extensão é visto como sendo inferior ao pessoal da pesquisa? A própria comunidade universitária faz essa distinção”.

A resposta a partir da teoria do campo de Bourdieu apontaria para a estrutura de valorização de atividades e de capitais a elas relacionados no campo acadêmico/científico. Nesse campo a pesquisa tende a ter preços mais altos do que as atividades de extensão e mesmo de ensino. O referido autor nos remete ao campo de forças em que jogam os agentes, no qual os objetos de disputa estão distribuídos hierarquicamente, sendo seu valor atribuído social e historicamente (como um resultado de lutas anteriores entre os agentes com diferentes *poder de jogo*).

A estigmatização dos menos produtivos, dos não doutores, apontada por alguns docentes entrevistados (principalmente os do subcampo das ciências humanas), bem como a divisão valorativa entre os professores que são da pós-graduação e os que não são pode ser entendida nessa mesma chave analítica da teoria dos campos de Bourdieu. A atual estrutura de organização do campo científico/acadêmico privilegia os que estão na pós-graduação, os mais produtivos e os que publicam nas revistas classificadas como de *estrato superior* pela CAPES. São essas as regras do jogo atualmente válidas, as quais resultaram de lutas no interior do referido campo, as quais determinam as possibilidades e estratégias para aquisição de capital científico, bem como de capital simbólico.

A sutileza do processo de hegemonização e de construção da hegemonia do novo *habitus* que os modelos de avaliação pretendem inculcar nos agentes do campo

científico/acadêmico é aludida em termos do processo de estigmatização dos que não se adequam às regras do jogo, na fala da docente *CH D*, a qual transcrevemos abaixo:

Eu diria que existe sim essa estigmatização, embora não seja tão claro, seja algo mais escamoteado, menos flagrante, digamos assim, mais sutil, mas existe sim. Aqueles que conseguem chegar a uma pós-graduação ou serem orientadores da pós porque eles produziram “x” e aqueles que não estão lá, por não ter essa produção. Então, digamos assim, há uma divisão: professores da pós-graduação e os que são só da graduação, entendeu? Mas isso não quer dizer que o professor da graduação não trabalhe o tanto quanto ou até mais do que os professores da pós. Eu acho que em nível de equivalência seria igual porque quem está só na graduação tem que pegar um maior número de disciplinas na graduação, também tem que fazer pesquisa, extensão em sala de aula e também têm que ter estágio e extensão, não é? Mas não tem a cobrança com relação à publicação. **Mas eu sinto que existe essa diferença e inclusive, às vezes, até barreiras para as pessoas que querem ascender, que querem entrar em uma pós-graduação, como se dissesse: “ah, não vem porque não tem uma produtividade”, entendeu?** Às vezes eu sinto... e até a gente já chegou a discutir isso no departamento, uma necessidade, muitas vezes, de trazer professores que estão na graduação para a pós, até dando uma ajuda mesmo que ele não tenha uma produção inicial, mas que ele passe a ter e que entre no ritmo. Mas eu sinto que existe. (*CH D*, negrito nosso)

Em termos dos paradoxos envolvidos no processo de inculcação do novo *habitus* colocado em curso pelos atuais modelos avaliativos da pós-graduação e da pesquisa aparece na fala da docente *CH A*, na qual encontramos a alusão a uma mística ou crença que se construiu dentro da universidade de que professores “bons” são os pesquisadores que estão vinculados à pós-graduações – sendo para ela importante no fortalecimento dessa mística o fato de que para uma faculdade ser considerada universidade, necessita de certo número de doutores vinculados à pós-graduações – mas ao mesmo tempo a visão do docente-pesquisador como vilão, como aquele que não dá aula na graduação. Vejamos a fala dela:

Existe uma mística muito grande também dentro da universidade com a pós-graduação, isso funciona de dois jeitos, então, para muitos, professor que é professor tem que estar na pós. O professor da pós ele serve tanto como santo como *Gení*, por que? Porque é ele que vai contribuir ou não para posicionar a universidade. Porque a universidade para ser universidade precisa ter os cursos de pós-graduação. Se não ela é uma faculdade ou um centro universitário. Ao mesmo tempo ele é visto como aquele que não quer dar aula na graduação (*CH A*, negrito nosso)

No polo dos que se colocaram a favor do *produtivismo acadêmico* não encontramos a menção à mística, porque isso implicaria no reconhecimento dos mecanismos de produção e eficácia da crença necessária à continuidade do jogo no campo acadêmico-científico. Encontramos alusões à hierarquização dos professores, mas em termos de sua naturalização e associada a um discurso meritocrático. Como exemplo ilustrativo dessa tendência cito a fala do docente *CE A*:

Estes professores que não estão na pós-graduação pegam as disciplinas de conteúdo mais simples, pra ministrar aula, só tem mais aluno, mas sendo o conteúdo mais simples, então, dão muito menos trabalho de preparação, então, os professores que só dão oito horas, eles dão aula nas disciplinas mais pesadas do curso e da pós-graduação, que em termos de preparação leva mais tempo pra preparar do que às doze horas das disciplinas básicas, aí, ainda orienta e ainda publica. O nosso salário pra quem não é da pós-graduação é altíssimo aqui, eu considero! O cara dá doze horas de aula aqui e ir embora pra casa?! [...]

Eu acho que o problema é que as pessoas que não estão ligadas à pós-graduação devem se dedicar mais, por exemplo, a acompanhar os cursos de graduação, os programas necessários ao seu funcionamento... Tem aí vários programas: o PIBIC, PIVIC, PIBID, PET, né?! Que são importantes também e que ficam tomando o tempo dos professores da pós, né? (*CE A*).

Neste mesmo polo, quando se questionou os agentes acerca da existência ou não de **estigmatização ou constrangimentos** por parte dos produtivistas e/ou dos docentes que estão vinculados à pós-graduações e que possuem intensa produtividade em relação aos que não conseguem se adaptar, ou não querem se adaptar ao ritmo de produtividade tido como ideal pelas agências de avaliação, unanimemente os entrevistados alegaram que não existe ou pelo menos não percebem a existência de nenhuma restrição nessa direção no meio em que transitam.

Os entrevistados do programa de Exatas selecionado ressaltaram ainda que, caso existam casos de estigmatização/discriminação relativas ao parâmetro produtividade, tratar-se-ia de um caso individual, particular, da personalidade de um sujeito, mas que não reflete a postura comumente adotada pela maioria do programa do qual fazem parte. Notou-se em alguns momentos, através da linguagem corporal emitida por alguns sujeitos desta amostra, uma preocupação com a representação que estavam emitindo

acerca do grupo do qual faziam parte. Significativa uma fala do docente CE C:: “sei que pode existir por aí em outros programas, mas no nosso programa não procedemos desta forma”.

Os dados relativos a esse ponto apontam para uma tendência de descrever o subcampo em que jogam os professores de Exatas como um espaço no qual a hierarquização e seus efeitos são denegados. Bourdieu aponta, falando especificamente sobre o campo da arte e da religião, que os dominantes tendem a operar na chave da denegação do conflito e mesmo do interesse em torno do qual os referidos campos se organizam, mas que não podem ser visibilizados sob pena de colocar em risco a produção da crença que sustenta a reprodução do campo, das regras do jogo que nele se joga e da sua estruturação.

Provavelmente se tivéssemos incluído na amostra de entrevistados professores vinculados a programas em risco de fechamento, ou mesmo atualmente no estrato mais baixo da classificação das agências avaliadoras, bem como professores cujo *habitus* se afastam daquele em cuja produção elas vem trabalhando as descrições do funcionamento do sistema de divisões e de hierarquização das posições dos agentes no campo incluiriam a alusão aos processos conflituais, eventualmente aparecendo sinais de estigmatização ou de classificação desqualificadoras. Não o fizemos neste trabalho, mas pretendemos fazê-lo em seus desdobramentos.

Considerações finais

Neste trabalho tivemos como objetivo oferecer uma painel das concepções dos professores vinculados a programas de pós-graduação *strictu sensu* da UFPB em relação aos modelos CAPES-CNPq-Lattes e seus efeitos no cotidiano dos docentes-pesquisadores, a partir da realização de entrevistas com uma amostra intencional de docentes de programas com conceitos entre 5 e 6, selecionando unidades das Ciências Humanas, Exatas e da Saúde. Nossa intenção foi produzir este painel com referência aos subcampos considerados e seus *habitus*.

No decorrer da pesquisa, à medida que entrevistávamos docentes dos/das subcampos/áreas mencionados(as), percebemos uma intensificação da inclinação para defender e incentivar o *produtivismo acadêmico* à medida que se vai das ciências humanas às ciências da saúde, e destas, mais acentuadamente, às ciências exatas.

De acordo com as entrevistas realizadas, o campo acadêmico da UFPB, *campus I* parece apresentar-se dividido entre duas visões e inclinações diferentes: de um lado, o grupo/subcampo/polo daqueles que se declaram contra o *produtivismo acadêmico*; do outro lado, o grupo dos que são a favor do *produtivismo acadêmico* e, por sua vez, defendem uma intensificação da pressão para a produção exercida pelos modelos CAPES/CNPq/Lattes⁸.

Nestes dois subcampos/polos encontramos maneiras distintas de conceber os modelos e seus efeitos no cotidiano dos docentes-pesquisadores vinculados à pós-graduação.

O grupo dos que se colocaram contra o *produtivismo acadêmico* ocupam uma posição dominada no campo acadêmico/científico, enquanto o grupo dos que se colocaram à favor do *produtivismo acadêmico* ocupam uma posição dominante do referido campo. Em termos de investimentos financeiros observa-se a mesma relação. Este aspecto se revelou tanto na observação empírica (em que foi possível perceber as

⁸ Sem, no entanto, negar que possa existir docentes que defendam intensamente o *produtivismo acadêmico* na área de humanas, assim como, sem negar que possam existir professores intensamente contra o *produtivismo acadêmico* em exatas.

condições de trabalhos e equipamentos dos diferentes subcampos) quanto nas próprias narrativas dos próprios agentes.

Quanto à concepção acerca dos modelos CAPES-CNPq-lattes, nas concepções dos docentes-pesquisadores do grupo que se posicionou contra o *produtivismo acadêmico*, podemos encontrar uma mistura de estranhamento e desnaturalização do *habitus* que pretende ser inculcado através da operacionalização dos mecanismos de avaliação das agências citadas, com uma atitude de legitimação dos modelos avaliativos em curso, depreendida a partir das falas que descreveram os processos de estigmatização dos que se encontram em situação de rejeição do novo *habitus* de docente universitário em processo de hegemonização nos subcampos de que fazem parte e no campo acadêmico considerado em termos mais gerais, expresso, por exemplo, na crença atualmente legitimada de que *professor bom é aquele vinculado à pós-graduação*.

Nesse grupo, apesar de ouvirmos falas nas quais se reconhecem os aspectos positivos dos modelos de avaliação em cuja chave operam as agências mencionadas (fazendo-se uma apologia da *transparência do processo*, da *objetividade dos critérios* e do *incentivo à publicação*), observamos a formulação de críticas contundentes aos mesmos (*a ausência, em grande medida, de parâmetros qualitativos; a quantidade se sobrepõe à qualidade; a desconsideração de aspectos regionais; a desconsideração das especificidades das áreas de estudos*).

Quanto aos efeitos dos modelos de avaliação aqui focalizados, este mesmo grupo tendeu a evidenciar/sobressair os aspectos negativos em relação aos positivos (tendo emergido como efeito positivo apenas o estímulo à publicação e circulação do conhecimento produzido na academia). No que se refere aos efeitos negativos, ressaltaram que estes podem *dar-se de intensidades diferentes dependendo da posição que o docente se encontra na carreira acadêmica*. Depois de feita esta ressalva, continuavam descrevendo de maneira mais geral, os efeitos negativos dos modelos, dentre os quais se destacaram: *“quantidade se sobrepõe à qualidade”*, *“predomínio de recortes temporais curtos sobre os de médio e longo prazo”*, *“declínio da qualidade das publicações”*, *“dificuldade relativa de publicar resultados de pesquisas qualitativas”*, *“declínio na formação de graduandos e pós-graduandos”*, *“dificuldade de encontrar professores dispostos a assumir cargos administrativos, orientar alunos*

em estágio”, “*invasão do trabalho na esfera familiar/precarização das condições de trabalho*”, “*prejuízo da saúde física e mental dos pesquisadores*”.

Ainda em relação ao grupo dos entrevistados que se declararam contra o *produtivismo acadêmico* encontramos uma tendência a reconhecer que embora os critérios de medição da produtividade direcionados aos programas de pós-graduação não estão além do realizável, a *pressão* que eles fazem emergir é exacerbada, inclinando-se para moldar a produção no estilo quantitativista,

No grupo dos entrevistados que se colocaram a favor do *produtivismo acadêmico*, quanto a concepção acerca dos modelos CAPES-CNPq-lattes, pudemos encontrar um olhar naturalizador, que apresentou apenas aspectos positivos do modelo, revelados na apologia da *transparência do processo*, da *objetividade dos critérios*, e do *incentivo a publicação*. Quanto aos efeitos dos referidos modelos, neste grupo observamos a hegemonia absoluta da sua positividade, sendo destacados os relativos ao aumento da produção científica, os benefícios quanto aos impactos que estes números poderiam causar no cenário internacional, sendo, pois, fundamentais para o desenvolvimento da ciência e do reposicionamento do país em termos do campo científico global.

A maioria dos entrevistados deste grupo não reconheceram a existência de pressão *produtivista*; os que reconheceram, defenderam sua intensificação. A pressão pra ser produtivista foi vista como algo saudável e necessário para o desenvolvimento da ciência e do país. Sobressaiu-se o discurso de que *com a quantidade vem a qualidade*.

Não encontramos nesse grupo formado por entrevistados da área de Ciências Exatas e da Saúde, um olhar de estranhamento diante da *crença* de que *professor bom é professor pesquisador vinculado à pós-graduação*. Pelo contrário, foi possível identificar em alguns momentos, a reafirmação e naturalização legitimadora dela, mobilizando-se um discurso inspirado na meritocracia..

Muitas vezes o argumento usado para justificar a hierarquização entre os professores em relação à vinculação ou não à pós-graduação se referia ao fato de ser a atividade de pesquisa responsável por atrair investimentos financeiros externos ao

campo universitário e possibilitar mesmo o *status* de universidade, e não de faculdade ou centro universitário (por ter pós-graduação).

Outro ponto interessante das falas dos entrevistados do grupo pró-produtivismo foi sua denegação de *mecanismos de estigmatização* dos que não se enquadram no *habitus de professor universitário* em processo de inculcação pelas agências avaliadoras.

Nosso estudo apresentou um painel interessante, diversificado, mas limitado pelo fato de termos selecionado apenas docentes de programas do estrato médio/alto no sistema de classificação atualmente vigente (com conceitos entre 5 e 6). Pretendemos futuramente ampliar nossa abordagem incluindo no levantamento de dados os docentes que estão vinculados a programas com conceitos 3 e 4, além de considerar os efeitos que variáveis tais como tempo de vinculação à universidade e à pós-graduação possam eventualmente ter sobre as concepções relativas aos modelos aqui focalizados.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e campo. In. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004a.

_____. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004b

_____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. **Homo Academicus**. Editora da UFSC, Florianópolis, 2011.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. **Para uma sociologia da Ciência**. Lisboa, Edições 70, 2008.

BIANCHI, Alvaro; BRAGA, Ruy. Um conto de duas universidades – quando a lógica mercantil se sobrepõe à construção do pensamento crítico e reflexivo. **Revista CULT**, São Paulo, n.138, 2009.

BRASIL. MCT. Coordenação Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CAPES. **Reflexos dos conceitos atribuídos aos programas avaliados pela CAPES, na validade nacional dos diplomas de mestrado e doutorado conferidos**.

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao-da-pos/2362-reflexos-dos-conceitos-atribuidos-aos-programas-avaliados-pela-capes-na-validade-nacional-dos-diplomas-de-mestrado-e-doutorado-conferidos>>. Acesso em 27 ago. de 2014

_____. MCT. CAPES. **Permanência no SNPG: Avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/permanencia-no-snpg-avaliacao>> acesso em 27 ago. de 2014.

_____. MCT. CAPES. **Sobre a avaliação**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>> acesso em 27 ago. de 2014

_____. MCT. CAPES. **Coleta de dados conceitos e orientações**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>
Acesso em 27 ago. de 2014.

BRASIL. MCT. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq>
Acesso em 27 ago. de 2014.

_____. MCT. CNPq. **Bolsa de Produtividade em Pesquisa**. Disponível em: <http://www.cnpq.br/documents/10157/5f43cefd-7a9a-4030-945e-4a0fa10a169a>
Acesso em 27 ago. de 2014.

_____. MCT. CNPq. **Sobre a Plataforma Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/>
Acesso em 27 ago. de 2014.

BRITTO, L. P. L. SILVA, E.O., CASTILHO, K.C. & Abreu, T.M. *Conhecimento e Formação nas IES Periféricas perfil do aluno “novo” da Educação Superior*. Avaliação. V. 13 (3), 777-791, 2008.
<<http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/08.pdf>>

BORSOI, I. C. F. (2012). Trabalho e produtivismo: Saúde e modo de vida de docentes de instituições Públicas de ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do**

trabalho. vol. 15, n. 1, p. 81-100, 2012. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v15n1/v15n1a07.pdf>> Acesso em 04 de fev. 2016.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de educação*, n.24, set. out. nov. 2003. p. 05-15. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>> Acesso em 19 ago. 2014.

GAJANIGO, Paulo. *Ensino e Democracia numa universidade sob a lógica produtivista: relato. pessoal.* In: **Revista Intratextos**, 2013, vol4, no1, p. 1-7. DOI: 10.12957/intratextos.2013.8520. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intratextos/article/viewFile/8520/7023>> Acesso em 04 fev. de 2016.

GRAETZ, C.F. **O campo científico, os conflitos e relações de poder no trabalho de professores de uma universidade pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: http://www.bdtd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5999 Acesso em 19 ago. 2014.

MACHADO, Ana Maria Netto e BLANCHETTI, Lucídio. *(DES)FETICIZAÇÃO DO PRODUTIVISMO ACADÊMICO: desafios para o trabalhador pesquisador.* In **RAE, São Paulo n v. 51 n.3**, maio/jun. , pp. 244-254 (ISSN 0034-7590), 2011. http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S0034-75902011000300004.pdf Acesso em abril de 2014.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira de (Org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração.** Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 11-37, 2011.

OLIVEIRA, Francisco. Universidade em debate: democratização ou massificação. Entrevista concedida a **Revista CULT**. São Paulo, n.138, 2009.

PATRUS, R; Dantas, D; SHIGAKI, H.B. *Produtivismo e solidariedade acadêmica: Dois lados da mesma moeda?.IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e contabilidade.* Brasília/DF, 2013.

http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ177.pdf

SGUISSARDI, V., SILVA JUNIOR, J. dos R. **Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico.** São Paulo: Xamã, 2009. 265p.

SGUISSARDI, V. Produtivismo Acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. (Orgs.). *Dicionário de trabalho, Profissão e Condição Docente.* Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG (CD; ISB: 978-85-8007-0071), 2010.

SILVA, E. P. e, SILVA JÚNIOR, J. dos R. *Estranhamento e desumanização nas relações de trabalho na instituição universitária pública.* **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, número especial, ago. 2010. P. 223-238. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art14_38e.pdf>. Acesso em 04 de fev. 2016.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Pragmatismo e populismo na educação superior: nos governos de FHC e Lula.* – São Paulo: Xamã, 2005. TEIXEIRA, Anísio Spínola, **Ensino Superior: análise e interpretações de sua evolução.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ,(Col. Anísio Teixeira, v. 10), 2005.

_____. *Universidade e mundo do trabalho: Aproximações para uma discussão teórica.* **Universidade e mundo do trabalho.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (v.3.) 2006.

SILVA JÚNIOR, J. dos R., KATO, F. B. G. Mundialização do capital, Reforma do Estado, pós-graduação e pesquisa no Brasil. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.37, mar. 2010. p. 59-71. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/art05_37.pdf> acesso em 19 agos.2014.