



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

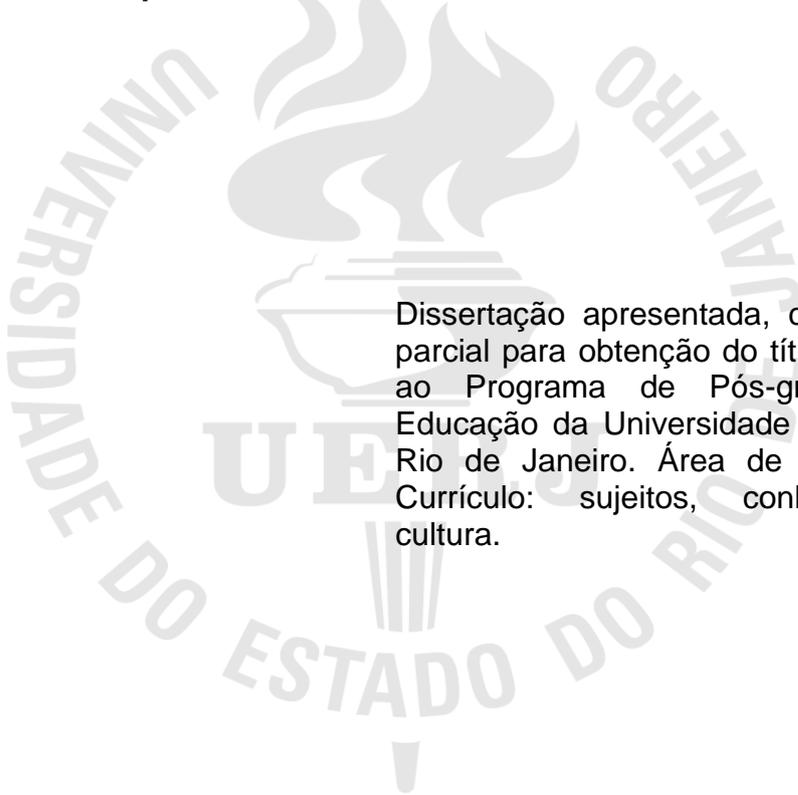
Bárbara Dana Lima

Produtivismo científico: um projeto para a pós-graduação brasileira?
Um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação

Rio de Janeiro
2017

Bárbara Dana Lima

**Produtivismo científico: um projeto para a pós-graduação brasileira?
Um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Siomara Borba

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

L732	<p>Lima, Bárbara Dana. Produtivismo científico: um projeto para a pós-graduação brasileira? : um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação/ Bárbara Dana Lima. – 2017. 135 f.</p> <p>Orientadora: Siomara Borba. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação</p> <p>1. Educação – Teses. 2. Ensino Superior – Teses. 3. Universidades e faculdades - Brasil - Pós-graduação – Teses. I. Borba, Siomara. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
es	CDU 378(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bárbara Dana Lima

**Produtivismo científico: um projeto para a pós-graduação brasileira?
Um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Aprovado em 29 de setembro de 2017.

Banca examinadora:

Prof.^a. Dra. Siomara Borba (Orientadora)
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^a. Dra. Miriam Soares Leite
Faculdade de Educação da UERJ

Prof.^o. Dr. Murilo Mariano Vilaça
Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as professoras, professores, estudantes e funcionários que, apesar dos tempos, seguem imbatíveis se dedicando à educação.

A UERJ resiste.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro plano, à minha família. Ainda que eu soubesse cada poesia e expressão de gentileza do mundo, seria insuficiente para retribuir à minha mãe, meu pai e meu irmão a gratidão pelo apoio e amparo. Vocês três são o que existe de principal no meu referencial de sagrado.

À minha orientadora, Professora Dra. Siomara Borba, pela condução cuidadosa, paciência e dedicação.

À Professora Dra. Miriam Leite, pelas contribuições oferecidas ainda na fase de qualificação do trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Episteme, pelas trocas acadêmicas e companhia nessa jornada de formação e luta pela educação.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelos saberes e dúvidas a mim emprestados.

Aos amigos, por quem devemos ser gratos em todas as circunstâncias.

À Nathália Tavares, que é mais que amiga.

RESUMO

LIMA, Bárbara Dana. **Produtivismo científico**: um projeto para o ensino superior brasileiro? Um estudo a partir dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Produtivismo científico refere-se a um amplo campo de debate que discute os processos de fomento e intensificação das publicações científicas ocorridos nas últimas cinco décadas, bem como às (re)configurações que aconteceram no campo do ensino superior em função da supervalorização da pesquisa em vista do ensino e da extensão. Próximo a essa esfera do produtivismo, mas não subsumidos a ela, encontram-se os debates sobre Cultura da Performatividade, conforme pensada por Stephen Ball. Produtivismo e Performatividade são espaços de teorização que guardam diferenças em relação a como perspectivam as práticas de produção e avaliação de conhecimento na atualidade; entretanto, por se debruçarem sobre um mesmo conjunto de questões, incorrem em semelhanças analítico-discursivas que podem ser pensadas como “atravessamentos” entre essas duas áreas. A presente pesquisa, através da construção de um estudo exploratório e desintencionado em termos de preferências teóricas, buscou, num primeiro momento, reconhecer quais questões sobressaem de modo transversal a esses dois campos de debate. As questões *pressão por publicação*, *avaliação acadêmica* e *mercadorização do conhecimento* foram as que mais sobressaíram, sendo a *avaliação* a mais destacada e debatida entre elas. A partir disso, a fim de compreender melhor como estruturam-se as políticas avaliativas do/para o ensino superior no Brasil, num segundo momento, esta pesquisa se dedicou à elaboração de uma análise documental dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Tendo, a partir da análise dos Planos, reconhecido a *avaliação* como carregada de força e intencionalidade política, o presente estudo buscou, num terceiro momento, discutir a questão das políticas de avaliação acadêmica articulando-as àquilo que se chama produtivismo científico e-ou cultura da performatividade, perspectivando esse debate através de teóricos formados no campo da educação. A conclusão do estudo aponta para a possibilidade de se compreender o produtivismo científico (e a cultura da performatividade) como um movimento de debates carregado de forças políticas que, n’alguma medida, atua como projeto voltado para a reconfiguração do sistema de ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: Produtivismo científico. Cultura da performatividade. Políticas de avaliação acadêmica.

ABSTRACT

LIMA, Bárbara Dana. **Scientific Productivism**: a project for the Brazilian postgraduate? A study based on the National Postgraduate Plans. 2017. 135 f. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, Rio de Janeiro State University, Rio de Janeiro, 2017.

Scientific productivity refers to a wide field of debate that discusses the processes of fomentation and intensification of the scientific publications occurred in the last five decades, as well as to the (re) configurations that happened in the field of higher education due to the overvaluation of the research in view teaching and extension. Next to this sphere of productivism, but not subsumed to it, are the debates on Culture of Performativity, as thought by Stephen Ball. Productivism and Performativity are spaces of theorizing that keep differences in relation to how the practices of production and evaluation of knowledge in the present day are viewed; however, by looking at the same set of questions, they incur analytic-discursive similarities that can be thought of as "crossings" between these two áreas. The present research, through the construction of an exploratory and unintentional study in terms of theoretical preferences, sought, at first, to recognize which issues stand out transversally to these two fields of debate. The issues of publication pressure and academic evaluation in the field of knowledge were the ones that stood out the most and the evaluation was the most outstanding and debated among them. From this, in order to better understand how the evaluation policies of the / for higher education in Brazil are structured, secondly, this research was dedicated to the elaboration of a documentary analysis of the National Postgraduate Plans (Plano Nacional de Pós-graduação). Having, from the analysis of the Plans, recognized the evaluation as loaded with political force and intentionality, the present study sought, in a third moment, to discuss the issue of academic evaluation policies articulating them to what is called scientific productivism and / or culture of performativity, looking at this debate through theoreticians trained in the field of education. The conclusion of the study points to the possibility of understanding scientific productivism (and the culture of performativity) as a movement of debates laden with political forces that, to some extent, acts as a project aimed at the (re)configuration of the Brazilian higher education system.

Keywords: Scientific productivity. Culture of performativity. Academic evaluation policies.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	PRODUTIVISMO CIENTÍFICO: DESDOBRANDO O CONCEITO	15
1.1	Considerações sobre o percurso de pesquisa	15
1.2	Produtivismo Científico e os “Improdutivos”: notas introdutórias.....	20
1.3	Apresentação dos atravessamentos: <i>pressão por publicação – avaliação acadêmica – mercadorização do saber</i>	26
1.3.1	<u>De 2004 a 2015: retrato de onze anos de debate sobre Produtivismo Científico</u>	28
1.4	Síntese	53
2	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA – UM ESTUDO A PARTIR DO PARECER SUCUPIRA E DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)	56
2.1	Parecer Sucupira e a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil ...	56
2.2	Planos Nacionais de Pós-Graduação	64
2.3	CAPES e avaliação da pós-graduação hoje: V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação	75
2.3.1	<u>V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)</u>	75
2.3.2	<u>VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)</u>	82
3	PRODUTIVISMO CIENTÍFICO E-OU CULTURA DA PERFORMATIVIDADE: A <i>MEDIDA</i> POLÍTICA DA AVALIAÇÃO ACADÊMICA	104
3.1	Comparando (in)comparáveis: traços gerais	104
3.2	Produtivismo, performatividade e avaliação: <i>medidas</i> políticas	113
3.3	Em nome do desenvolvimento (econômico): um gancho para os próximos estudos	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	131

INTRODUÇÃO

A construção de uma introdução para esse trabalho de pesquisa demonstrou-se uma tarefa bastante complicada, e creio serem dois os fatores de dificuldade para isso. O primeiro, mais pessoal, diz respeito a minha própria chegada nesse campo temático: não me recordo com precisão quando o produtivismo científico despertou minha atenção e curiosidade de pesquisa, mas lembro que isso aconteceu há alguns anos, enquanto eu me graduava em psicologia em uma universidade particular, no interior do Estado.

A realidade de ensino e pesquisa era muito diferente da que experimentei na capital, numa instituição pública e referenciada internacionalmente. Lá, não havia sistema de créditos, as aulas eram diárias e noturnas – e isso não representava nenhum risco para estudantes e professores! –, os grupos de estudo eram bem pequenos em vista do que eu frequento atualmente, e a relação entre todos na instituição era de bastante proximidade. Várias atividades extracurriculares aconteciam no período da tarde e nos finais de semana, fato que aproximava os “tempos da vida” dos “tempos da academia”.

A iniciação científica não era atividade obrigatória, embora fosse recomendada. Eu já cursava o quarto período (final do segundo ano da graduação) quando uma professora me perguntou se eu não gostaria de conhecer o seu grupo de pesquisa. Frequentei algumas reuniões por curiosidade, e acabei ficando nesse grupo até a formatura. Foi daí, de participar desse espaço, que surgiu o interesse pela pesquisa científica.

De início era um interesse sem foco – gostava das atividades de campo, das leituras, dos momentos de discussão e problematização dos textos; gostava do verbo *pesquisar*. Era bom conjugá-lo.

Perto de chegar ao sétimo período, já dedicada, nessa altura da formação, aos estágios e às atividades práticas da psicologia, vivenciei uma crise institucional que abalou a universidade em que eu estudava. Várias demissões aconteceram nesse período, e bons professores deixaram o curso. Conforme eu disse, no interior a realidade era outra da capital. A proximidade com os mestres era muito grande, e o contato com eles não se limitavam aos muros da instituição universitária. Por ser bem pequena a cidade, os caminhos se cruzavam em diversas ambiências, fato que

facilitava a troca de diálogos, saberes e amizade. Por tristeza, simpatia, solidariedade, preocupação e-ou ilusão de poder ajudar n'alguma medida aqueles profissionais por quem eu cultivava imenso carinho, me interessei pelas pesquisas institucionais, sobretudo por aquelas que pensavam sobre as instituições de ensino superior.

O pesquisar, que até então era verbo, ganhou uma dimensão substantiva e subjetiva. Comecei a tratar da “educação” como a *minha* pesquisa.

Foi correndo atrás das mais diversas leituras, e não me lembro de como se deu esse percurso, porque foi quase “instintivo”, que cheguei ao conceito de produtivismo científico. Ele fez muito sentido naquele momento de crise institucional, sobretudo porque excelentes professores estavam sendo mal avaliados pela reitoria e pela fundação mantenedora da instituição sob a justificativa de não fazerem pesquisa. Pra nós, alunos, era estranho esse dizer. As pesquisas aconteciam, regularmente. Havia encontros, leituras, discussões, trocas, elaboração de projetos de extensão [...]. Só não havia um movimento de publicar tudo isso, inclusive porque os recursos editoriais nas cidades menores são poucos. Para além disso, o volume de trabalho que ocupava os professores em estágios supervisionados, aulas, atendimentos em consultórios particulares e atividades extracurriculares já levava tempo suficiente. Poucos podiam se dedicar, além de a todos esses afazeres, a procurarem editais abertos para publicação. Dizendo de outra forma, os professores estavam sobrecarregados de trabalho, mas de trabalhos que não se podia medir para avaliar. Nos relatórios da instituição, apareciam como “improdutivos”.

Como a ordem de publicação estava posta, e, naquela altura, ela não fazia o menor sentido, transformei a pesquisa para o trabalho de conclusão de curso numa busca por respostas para essa inquietação. A educação, estudada através do produtivismo, virou a *minha* pesquisa e o *meu* tema de monografia.

A realização deste estudo de forma mais orientada para a elaboração da monografia despertou em mim o desejo de cursar o mestrado acadêmico. A educação, de maneira mais geral, e o produtivismo, num nível mais específico, toraram-se temas sobre os quais eu queria continuar me debruçando, inclusive profissionalmente. Veio o desejo de dar aulas e de entender como se estrutura o sistema de ensino superior no Brasil.

Visto que não existem programas de mestrado acadêmico nos arredores da cidade onde eu formei, busquei o Rio de Janeiro para seguir estudando. Por ser referência no campo da educação, a UERJ foi minha escolha imediata.

Passei no processo seletivo, apesar de ter quase certeza que eu não conseguiria. Foi uma surpresa boa, e o primeiro desafio, sem dúvida, foi conter a ansiedade em “começar a pesquisa” cujo caminho eu já supunha estar traçado.

Trouxe esse pequeno relato sobre meu percurso de iniciação científica porque o grande trabalho de pesquisa que eu precisei realizar nesses 31 meses de mestrado, pra ser precisa ao menos uma vez, se deu mais sobre a minha postura do que sobre o tema propriamente dito.

Foi difícil ganhar familiaridade em relação a tantos elementos conceituais desconhecidos, foi difícil dar contorno teórico àquilo que eu sempre chamei simploriamente de “educação”: a cada dez autores citados em aula, eu pesquisava onze e não compreendia doze. Precisava ler diversas vezes um mesmo texto para sorvê-lo minimamente, de modo que, nesse tempo de formação, aprendi de fato o trabalho que é *estudar*.

O mesmo trabalho eu tive em relação à pesquisa.

Precisei amadurecer o meu olhar sobre a atividade investigativa, emprestando a ela uma postura de rigor e “disciplina metodológica” a qual eu não estava habituada. As dúvidas eram tantas que fazer perguntas era uma atividade difícil. “O que eu preciso perguntar?” Correntemente me via perdida em meio a essa interrogativa.

Esse “estar perdida” foi algo que contaminou o meu percurso de estudo, e dificultou a elaboração daquilo que posso chamar de “segunda dificuldade do caminho”, esta, mais associada ao tema que às minhas dificuldades pessoais.

Produtivismo científico é uma ideia ampla e preche de elementos conceituais que não podemos definir através da lógica do dicionário, que cataloga uma série de elementos e depois lhes atribui significados precisos. Ele, o produtivismo, engloba *relações, movimentos, redes de influências e negociações* entre estruturas econômicas, políticas e culturais.

Grosso modo falando, apenas para termos um ponto de partida para começarmos nosso estudo, ele refere-se aos *processos* de fomento e intensificação das publicações científicas ocorridos nas últimas décadas, bem como às

(re)configurações que aconteceram no campo do ensino superior em função da supervalorização da pesquisa em vista do ensino e da extensão.

Conforme indicamos, produtivismo científico – muitas vezes tomado como sinônimo de produtivismo acadêmico – é um campo de debate que abarca a discussão sobre os processos que engendram as formas de se produzir e avaliar ciência e pesquisa. Visto que *ciência*, *pesquisa* e *avaliação* são noções que também envolvem complexidade, pois não são pensadas através de consensos, estudar a temática do produtivismo eleva-se a uma potência de dificuldade que, muitas vezes, nos despertam a sensação de incompetência.

Por exemplo, em relação a construir uma introdução ou um resumo para este trabalho: por onde começar? Quais informações privilegiar e quais deixar de fora, se só conseguimos pensá-las em conjunto? Como situar o leitor em relação aos referenciais teóricos utilizados para a construção do trabalho, se eles são distintos e caleidoscópicos? De que forma iniciar um assunto que “não tem princípio”?

Começamos, então, justificando a nossa afirmação de que trata-se de um assunto “sem começo”. Produtivismo, por ser um espaço de discussões que ora suspende-se e ora confunde-se com os elementos conceituais que compõem seu debate, opera a partir de múltiplos núcleos discursivos¹. Existem, por exemplo, autores que o estudam partindo das questões relacionadas à avaliação acadêmica, que, conforme se verá no transcorrer desta dissertação, é noção latente nesse campo de pesquisa. Para esses estudiosos, teorias sobre avaliação figuram em primeiro plano quando o assunto é produtivismo.

Outros grupos de pesquisadores, por outro ângulo, privilegiam os reflexos do produtivismo sobre as práticas acadêmicas, de modo que teorias sobre docência e pesquisa, muitas vezes despertadas através de pesquisas de campo, ganham destaque e sobressaem nesse nível de debate.

Ainda existem aqueles que refletem sobre a produtividade acadêmica através dos sistemas econômicos e políticos que a sustentam e justificam socialmente. Nessa esfera, são os teóricos econômicos e sociais que ganham relevo e orientam os debates.

¹ Discurso, aqui, está sendo considerado a partir do senso comum.

Não obstante, existe ainda um conjunto de autores que trabalham mobilizando essa multiplicidade de pontos de vista concomitantemente, tais como aqueles que pensam o produtivismo junto ou a partir da ideia de cultura da performatividade, conforme fora cunhada por Stephen Ball. São pesquisadores que consideram esse tema a partir de sua pluridimensionalidade, engendrando suas discussões através de “movimentos de ênfase” que não definem nem posicionam com exclusividade seus referenciais de pensamento, mas sustentam a dinâmica entre eles.

Ou seja, em meio à soma que uniu a complexidade desse tema às minhas limitações pessoais, toda tentativa de sistematizar o estudo do produtivismo através de uma lógica linear – início, meio e fim – se frustrou pelo caminho. A pesquisa permaneceu estacionada por alguns meses por causa disso.

Ela só voltou à marcha quando parei de confrontar o tema lhe “fazendo perguntas”. Foi a partir desse afastamento intencional que consegui me reaproximar do tema de forma desinteressada, e, portanto, sensível à possibilidade de novas leituras e novos saberes.

O que mais despertou a minha atenção nessa primeira (re)leitura foi aproximação de algumas falas que partiam de diferentes pontos discursivos: autores que trabalhavam a partir de conceitos diferentes, temporalidades diferentes, posicionamentos de interesse diferentes..., afirmavam coisas bastante semelhantes em relação ao produtivismo. Para exemplificar, posso citar um texto de Marilena Chauí, pensado e escrito em 1989, em que a autora fala sobre a produção de pesquisas científicas e avaliação acadêmica como se já soubesse aquilo que diversos autores estão reafirmando atualmente, quase trinta anos mais tarde.

Surgiu a possibilidade, a partir da percepção desses “atravessamentos” entre os debates ao redor do produtivismo, de pensá-lo como algo que carrega força e interesse político e que, portanto, espraia-se pelas práticas sociais tão amplamente que passa a ser percebido, ainda que por campos teóricos distintos, dentro de certas semelhanças.

A organização desta primeira fase de estudo, ocupada em levantar esses atravessamentos, resultou no primeiro capítulo da dissertação. Nele, segue melhor justificado nosso procedimento de pesquisa.

Dos atravessamentos surgiu uma outra observação que virou foco do nosso interesse. Notamos que a ideia de “avaliação acadêmica” é fundamental às

discussões sobre produtivismo e-ou performatividade, de modo que, ainda que não esteja em primeiro plano em alguns dos textos estudados, ela faz-se presente em praticamente todos os debates.

Uma vez que ela volta-se com grande ênfase para o campo de pós-graduação, e este, por sua vez, encontra-se muito articulado à CAPES²², julgamos ser proveitosa para nossa pesquisa a análise dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), visto que neles estão as diretrizes e os projetos políticos para a Pós-graduação brasileira, incluindo os referentes à avaliação acadêmica.

Embora tenhamos utilizado autores como Carlos Roberto Jamil Cury (2005) para contextualizar nosso estudo em relação ao momento histórico em que os Planos foram instituídos no Brasil, buscamos não nos estendermos para além dos textos oficiais. Ou seja, fizemos um esforço na direção de compreender o texto dos PNPGs a partir deles mesmos; a partir dos significados que eles próprios nos apresentaram. Essa opção não foi gratuita: uma vez que o produtivismo opera a partir de questões que não são fechadas em significados precisos, supomos que pensar o texto dos Planos para além deles seria uma tarefa interminável. Não tínhamos nem tempo nem bagagem de leitura para tanto. O resultado desta etapa da pesquisa deu origem ao segundo capítulo da dissertação.

Por fim, do estudo dos Planos – através dos próprios Planos –, apareceu o terceiro passo que demos em nossa pesquisa, dessa vez, pensado para que nos aproximássemos de uma possibilidade de “resposta” à hipótese que despertou nossa jornada investigativa.

Já havíamos identificado o peso da ideia de avaliação nos debates sobre produtivismo, e, em seguida, percebemos o quanto ela é preenchida de força política através dos Planos Nacionais. Nosso movimento seguinte buscou, então, correlacionar estes debates – produtivismo, avaliação e política – perspectivando-os a partir do campo da educação – nosso horizonte de interesse.

Para tanto, elencamos autores que, em diálogo com as ideias de produtivismo e-ou performatividade, ocuparam-se em refletir sobre a avaliação acadêmica em sua dimensão política – todos com formação em educação, seja licenciatura ou *stricto sensu*.

²² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Na sequência desse estudo, apresentado no terceiro capítulo, elaboramos breves considerações finais a respeito da investigação que construímos. Elas não guardam pretensão de responder, em definitivo, à nenhuma questão de pesquisa, mas apenas cumprem o registro daquilo que nós consideramos como novos pontos de partida de investigação científica.

Essa dissertação traduz, portanto, o exercício que fiz para me situar, responsável e criticamente, em relação aos mais diversos debates que existem sobre produtivismo científico.

1 PRODUTIVISMO CIENTÍFICO: DESDOBRANDO O CONCEITO

1.1 Considerações sobre o percurso de pesquisa

Cabe dizer, de antemão, que, embora aqui se tenha feito um esforço cuidadoso para descrever os procedimentos de pesquisa, eles se aproximam, mas não retratam de forma absoluta a realidade. Aconteceram desvios; descaminhos; escolhas que foram feitas, desfeitas e refeitas; leituras propositais que não entraram na composição do trabalho e leituras acidentais que se tornaram fundamentais para a realização de nossa análise; pausas que serviram para amadurecer nossas questões de investigação e “maratonas” de estudo e escrita que não nos levaram muito longe no desenvolvimento de nossas reflexões... enfim, o percurso não se deu de forma reta e (crono)lógica.

Isso, porque a pesquisa acontece conforme a vida também se dá. Ela não é uma atividade imune ao contexto em que o pesquisador opera, muito pelo contrário. Embora não tenhamos tempo para desenvolver aqui este tema com maiores detalhes e cuidados, consideramos de extrema relevância mencionar que esta pesquisa não se construiu em um cenário acadêmico “tranquilo” e fluente. Foram anos de crise política, corte de verbas, descaso escancarado para com o ensino superior público no Estado do Rio de Janeiro – a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) funcionou apesar de agressivos cortes de verba, cortes que deixaram, inclusive, os professores da instituição sem os salários que lhes são *de direito*. Essa informação está sendo trazida não para justificar quaisquer falhas na nossa investigação; o propósito não é esse. Contudo, não podemos ignorar que as práticas acadêmicas que lutamos para levar a termo nesses dois últimos anos – 2016-2017 – (aulas, encontros para seminários de pesquisa, congressos e simpósios, etc.) se deram em meio a um contexto de incertezas, sofrimento e desamparo estatal. A academia não funcionou de modo suspenso em relação a essa realidade. Não nos formamos e pesquisamos *apesar* desses eventos, mas *junto* com eles, *em meio* a eles, *sendo* e *sentindo* parte deles³.

³ Apenas para fins de melhor contextualização, segue a indicação de uma matéria sobre a situação atual da UERJ, escrita pela professora da USP Lília Schwarcz: “No passo do caranguejo: a crise da

Por outro ângulo, adoecimentos; perdas e ganhos; dificuldades e facilidades relacionadas à família e ao trabalho; outros eixos de estudo e formação, interesses e desinteresses pessoais; autocuidados, cuidados e descuidados; enfim, todos foram parte do nosso microcenário de trabalho, que ora permitia o desenvolvimento de uma série de estudos voltados para a pesquisa, e ora não.

Uma última observação, em primeira pessoa, antes de passarmos à descrição daquilo que pode ser (parcialmente) sistematizado como percurso de investigação: na medida em que vou escrevendo e me lembrando dos acontecimentos que participaram da feitura deste trabalho, penso sobre a *qualidade* da influência deles na pesquisa. Positivos? Negativos? Atrapalharam? Ajudaram?

Não me esforcei para chegar a uma resposta quanto a isso. Vezes tenho certeza de que seria ótimo pesquisar isolada das vicissitudes do mundo, e vezes tenho certeza de que não. O que fica sempre comigo é a pergunta: teria valor uma pesquisa realizada fora da vida?

*

Quando iniciamos a coleta de material para a construção da pesquisa, ainda não tínhamos bem definida a pergunta que guiaria o nosso trabalho. O primeiro passo foi, então, fazer uma leitura desinteressada e exploratória, para deixar que o próprio tema nos apontasse para as possibilidades de investigação.

O tema, em si, não era naquele momento uma novidade. O nosso estudo sobre produtivismo científico já dura alguns anos⁴, e muito já havíamos lido sobre o assunto. Contudo, era nova a postura de abordar esse assunto com o rigor e o cuidado metodológico que a feitura de uma dissertação de mestrado exige.

Por onde começar? Em meio a tantas publicações, quais trabalhos escolher e quais deixar de fora? Que direção e sentido conferir às leituras e aos fichamentos? Na falta de respostas para essas questões, e na falta de tempo para construí-las, desconstruí-las e reconstruí-las, a opção que nos pareceu mais prudente foi assumir

UERJ é de todos nós", disponível em https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2017/No-passo-do-caranguejo-a-crise-da-Uerj-%C3%A9-de-todos-n%C3%B3s?utm_campaign=a_nexo_2017411&utm_medium=email&utm_source=RD+Station, acesso em 29 de julho de 2017.

⁴ O Produtivismo Científico também foi meu tema de trabalho de conclusão de curso durante a graduação em psicologia, de modo que as leituras nesse campo de pesquisa já duram mais de cinco anos.

uma certa distância do tema: (re)lemos, então, os textos já reunidos até o momento sem fazer perguntas – quase que de modo contemplativo. Foi uma etapa que nos permitiu atualizar a percepção do quanto é amplo o campo de debates e discursos em torno desse nosso assunto de pesquisa.

De início, a impressão que tivemos foi que ler de modo desinteressado confundiu, em vez de esclarecer sobre as possibilidades de estudo que poderíamos seguir. Isso, justamente, por causa da diversidade de caminhos e recortes de pesquisa que se mostraram possíveis e interessantes aos nossos olhos.

Foram várias as tentativas de definir um rumo para a investigação – e diante de cada pergunta que conseguíamos formular, uma série de inquietações se desdobravam e nos impediam de seguir adiante, nos tracionando novamente para o ponto de partida.

Nessa fase surgiram, por exemplo, diversas considerações a respeito das ideias de *Produtivismo* e *Performatividade*⁵, todas bem desenvolvidas e potentes para a nossa pesquisa. Trabalhar a partir de qual campo de teorização, Performatividade ou Produtivismo? Qual parece responder melhor às nossas questões?

Qual dimensão – ou quais dimensões – de estudo contempla(m) melhor a nossa pesquisa, a econômica? A política? A cultural?

Enquadrar o tema a partir de qual contexto analítico? Implicações do produtivismo sobre os fazeres docentes? Sobre as práticas de pesquisa propriamente ditas? Sobre os jogos de relação (não só de poder) que surgem a partir de uma dinâmica produtivista e-ou performática?

Quais são os impactos de uma cultura produtivista sobre os processos de produção do conhecimento? E o inverso? Que conhecimento temos produzido sob e sobre o atual contexto acadêmico?

As perguntas não terminavam; na realidade, o avesso disso. E a razão de termos tanta dificuldade para recortarmos o tema dando-o um sentido investigativo era simples: todas essas questões eram pertinentes e complementares. Ainda que

⁵ Considerações a respeito de ambos os conceitos serão trazidas mais adiante, no terceiro capítulo desta dissertação.

fizéssemos leituras das mais distintas em termos de preferências conceituais e analíticas, tudo parecia fazer sentido⁶.

Foi nesta altura da pesquisa, cronologicamente bastante “atrasada” em vista do tempo que um mestrado acadêmico autoriza, que se fez notar a pergunta que esteve presente desde o início de nossa investigação. Em princípio, pensada de modo bruto: como é possível tantos estudos, tão distintos, fazerem sentido *ao mesmo tempo*? Como compreender a semelhança notória entre os diferentes autores lidos? O que permite que as questões a respeito do produtivismo/performatividade sejam estudadas e descritas de modo tão parecido por estudiosos que partem de conceitos e teorias diferentes?

Uma terceira leitura geral de todos os textos, agora mais bem situada em relação à intenção de estudo, nos permitiu a criação de uma hipótese de pesquisa, nosso segundo passo nesse caminho investigativo: até então, se estava olhando para a temática do produtivismo unilateralmente, como se ele fosse um *efeito* de práticas educativas contemporâneas, e as leituras, mesmo as que foram feitas de modo desinteressado, buscavam em algum nível a compreensão de quais práticas o ensejavam. A hipótese que se criou, a partir da então recente questão de pesquisa, relativizou a noção de que o produtivismo trata-se apenas de um efeito, abrindo-nos a possibilidade de pensa-lo como algo que carrega uma *intencionalidade política*, trata-se de um *projeto*; ele é também causa de práticas educativas, e não somente resultado delas.

E, supomos, é justamente por carregar essa intencionalidade, por ser, n’alguma dimensão, um projeto para o ensino superior – e, portanto, ter potencial estruturante, ainda que provisório –, que é visto e pensado por distintos autores de modo significativamente semelhante.

Depois de rascunhada nossa hipótese, o passo seguinte foi fazer, mais uma vez, uma leitura do material que havíamos separado para a nossa pesquisa. Desta vez, com uma intenção norteando o estudo: buscar as similitudes que aproximavam

⁶ Aqui cabe um adendo – uma vez que a minha graduação não se deu em ambiente de licenciatura, eu não possuo um percurso de leituras e reflexões no campo *da educação*. Isso dificultou a tarefa de escolher um horizonte teórico que me embasasse e me ajudasse a modelar as perguntas que surgiam a cada nova leitura a respeito do assunto em tela. Todas as contribuições, das mais variadas, me pareciam potentes e interessantes. Aquilo que se pode chamar de contradição entre teorias, à minha leitura *naïf*, parecia ser complementar e necessário ao debate que eu desejava construir. Acredito que esse embaraço, diante da tarefa de escolher *um* caminho por onde seguir estudando, atrasou e prejudicou o início do trabalho dissertativo. Daí a opção por “rebobinar” as leituras e (re)fazê-las de modo desinteressado e desintencionado.

os mais diversos estudos sobre produtivismo científico e-ou cultura da performatividade⁷ para melhor mapeá-las e compreendê-las.

Esse primeiro conjunto de material separado para a pesquisa, ao qual nos referimos no parágrafo anterior, foi reunido sem um balizamento metodológico – precisamente, porque esta seleção começou antes mesmo do ingresso no mestrado. Conforme já mencionei anteriormente, é um tema sobre o qual nos debruçamos já há algum tempo: essa coleção de textos foi surgindo paulatinamente, desde o período da graduação, através de pesquisas em bases indexadas de dados e de indicações de leitura feitas pelos colegas e professores que dividiam comigo o interesse por essa temática. A cada texto, uma pesquisa nas próprias fontes bibliográficas que os referenciavam. Foi uma busca por bibliografia que se deu em forma de “desdobramento”. Um texto nos levava a outro, que nos levava a outro, e assim por diante.

Não havia limitação através de descritores, recorte de tempo histórico e-ou qualquer critério de seleção nesses anos iniciais de contato com o tema.

Julgamos relevante trazer esta informação porque o trabalho metodológico que precisamos realizar se relacionou à organização e ao direcionamento de uma série de leituras que, em sua maioria, já haviam transcorrido. Foi um trabalho de reapropriação do tema e do motivo da pesquisa, visto que precisamos aprender a lançar olhar e cuidado novos para uma investigação antiga.

Dessa forma, o primeiro ato de leitura preenchido – *conscientemente* – por intencionalidade e balizamento teórico-metodológico aconteceu após a construção da pergunta e da hipótese de pesquisa: quais são as similitudes que atravessam esses estudos? Lemos tendo como guia essa questão.

Em meio a uma multiplicidade de estudos, três pontos de similitude chamaram a nossa atenção, justamente por serem tão recorrentes entre os autores lidos: o reconhecimento de que hoje a academia está sob uma forte pressão para publicar seus resultados de pesquisa; a ideia de que essa pressão vincula-se diretamente às práticas atuais de avaliação acadêmica e, por fim, a noção de que essas práticas avaliativas apoiam-se em um arranjo social cujas balizas são

⁷ Devido à proximidade entre as narrativas que falavam desses conceitos – produtivismo e cultura da performatividade – não optou-se por selecionar apenas um deles como conceito-chave para a elaboração da nossa pesquisa. Ambos foram considerados na triagem dos textos para compor nosso estudo. Contudo, isso não significa que são sinônimos absolutos.

edificadas por um sistema econômico neoliberal que mercantiliza e mercadoriza as relações sociais.

Uma vez identificadas essas três questões símile entre os textos, construiu-se uma seleção de trabalhos em que os autores, a partir dos conceitos de produtivismo científico e-ou cultura da performatividade, enfocassem no mínimo duas delas.

Nessa primeira triagem, separamos quinze artigos científicos e uma tese de doutorado para compor a apresentação dos atravessamentos. A fim de evitar que nossa escrita se desenvolvesse de modo muito extenso e recorrente, selecionamos um artigo por autor e excluímos os trabalhos cuja autoria era repetida (com exceção de trabalhos escritos em conjunto)⁸. Na sequência, os organizamos em ordem cronológica do mais antigo para o mais recente.

Os registros e os fichamentos realizados nessa etapa deram origem a este primeiro capítulo, onde pudemos retratar como os diversos debates acerca do produtivismo científico e da chamada cultura da performatividade guardam proximidades de ideias.

1.2 Produtivismo Científico e os “Improdutivos”: notas introdutórias

No ano de 1988, em fevereiro, o jornal *Folha de São Paulo* trouxe em sua edição uma matéria que provocou uma série de debates acerca das atividades acadêmicas realizadas pelos docentes nas Universidades Brasileiras. O título da publicação: “*Os improdutivos da USP*”⁹. A reportagem dizia respeito aos professores que não haviam publicado nenhum tipo de material científico, principalmente artigos, entre os anos de 1985 e 1986 – o nome dos docentes veio listado no jornal: a conhecida *lista dos improdutivos da USP*.

Um ano após a referida publicação, não por acaso, Marilena Chauí publicou um texto tecendo consideráveis ponderações acerca das práticas de pesquisa

⁸ Os autores que publicaram mais de um trabalho sobre nosso tema de pesquisa terão seus escritos apresentados num outro lugar nesta dissertação. Eles foram excluídos da leitura para a elaboração da *apresentação dos atravessamentos*, e não das leituras feitas para amadurecer nosso estudo e postura analítica.

⁹ Folha de São Paulo. **Os improdutivos da USP**. São Paulo, 21/02/1988, p. A-2.

realizadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) à época. Este último, intitulado inicialmente “Produtividade e Humanidades”, de 1989¹⁰, embora publicado originalmente no periódico *Tempo Social*, fora mais amplamente divulgado quando republicado no livro organizado por Chauí em 2001: *Escritos sobre a Universidade*. A republicação do material se deu na íntegra, com exceção do título que se alterou para “*Modernidade versus democracia*”. Apesar de pensado há quase três décadas, ainda hoje esse texto impressiona pela sua atualidade.

Em “Produtividade e Humanidades”, Chauí (1989) nos propõe refletir sobre a contextura em que a publicação da *lista dos improdutivos* aconteceu: como afirma e reafirma a autora em seu escrito, as mudanças que acometem as ambiências educativas não surgem desacompanhadas de um projeto para a sociedade; não ocorrem sem um chão econômico, ideológico, político e cultural.

No final da década de 80 se acalorava no Brasil debates sobre a necessidade de *modernizar as universidades do país*. Tal projeto modernizador almejava o aumento do desempenho das nossas academias, e compreendia, por sua vez, que esse aumento aconteceria na medida em que se implementasse um sistema avaliativo que retratasse e motivasse a produtividade das instituições de ensino superior (CHAUÍ, 1989).

Essa ideia se confirma quando lemos, por exemplo, o relatório escrito pelo Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), publicado em 1986 pelo Ministério da Educação com a finalidade de trazer propostas para aumentar e aprimorar o desempenho das universidades brasileiras, de modo a aproximá-las das universidades que nos serviam de modelo naquele período – principalmente as norte-americanas, onde cresciam e se fortaleciam as práticas de pesquisa e publicação científica.

De acordo com o GERES (1986), era necessário, à época, a regulação e o controle das atividades universitárias por parte da sociedade – lê-se do Estado. Como fazer essa regulação e controle? Avaliação.

O GERES em consonância com o Relatório da Comissão Nacional e várias das contribuições a ele encaminhadas pelas Sociedades Científicas e Profissionais, propõe que o controle social seja feito a partir de um sistema

¹⁰ O texto é uma transcrição referente à conferência apresentada na 40ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em São Paulo, na data de 12/06/1988 (quatro meses após a publicação da *Lista dos Improdutivos*), na mesa-redonda “O Futuro da Universidade Brasileira”.

de avaliação de desempenho. [...] **A avaliação de desempenho cumpre papel importante não apenas do ponto de vista do controle social da utilização de recursos, mas também no processo de formulação de políticas e de estabelecimento de normas para o sistema educacional.** (GERES, 1986, p. 9, grifos nossos)

A citação acima nos permite uma reflexão imediata: a preocupação do GERES voltava-se não apenas para a ideia da construção de um sistema de avaliação de desempenho das instituições de ensino superior (IES), mas, também, para a questão dos gastos do dinheiro público com elas. Assim, torna-se claro que, por trás do projeto de universidade pensado e proposto pelo GERES, existe uma lógica que articula diretamente a *avaliação universitária* aos *gastos públicos* com educação. Dizendo de outro modo, esse relatório propõe uma concepção de avaliação que a torna um instrumento para regular e administrar os gastos com esse segmento de ensino.

Isso, por sua vez, também possui um pertencimento social e histórico. Como nos aclara Chauí (1989), o debate sobre a necessidade de modernizar a universidade imbrica-se em um discurso desenvolvimentista que apregoa a importância de o Brasil acompanhar as exigências do capital financeiro que, naquele período, passava a compreender e considerar veementemente a ciência e a tecnologia como forças produtivas do (e para o) capital:

Constata-se que o desenvolvimento do capitalismo e das forças produtivas tomou um rumo no qual a produção científica é tecnológica, esta última é uma força produtiva e ambas são determinadas pelos imperativos da racionalidade capitalista. (CHAUÍ, 1989, p. 64)

Enquanto forças produtivas determinadas pela racionalidade capitalista, tanto a ciência quanto a tecnologia precisam de aparatos de controle que garantam que os resultados produzidos atendam a um *determinado* setor da sociedade – aquele setor que saberá extrair deles (dos resultados) o lucro e reproduzir as condições sociais necessárias para que eles permaneçam a serviço deste propósito (gerar lucratividade). No seio das universidades, tal aparato de controle materializa-se em políticas avaliativas que servem para regular a receita financeira que circula em torno das práticas científicas e tecnológicas.

Neste ponto de reflexão já se abrem à nossa frente algumas perguntas que podem nos auxiliar a desdobrar nosso estudo: A *serviço de que* e *de quem* estão as políticas avaliativas situadas – e situantes – nas IES atualmente? Qual percurso

essa ideia instrumental de avaliação atravessou no ensino superior brasileiro e como ela se encontra hoje? Como se dá hoje a avaliação universitária, e qual o seu atual propósito?

Guardemos essas questões para que sejam melhor articuladas à frente.

D'outro ângulo, podemos pensar, ainda de acordo com a citação retirada do relatório GERES, sobre a correspondência que ele propõe entre a avaliação e o desempenho das universidades. O relatório diz diretamente que a avaliação se baseará no desempenho das IES, mas em parte alguma de seu documento explicita o que ele compreende como sendo *desempenho*. Aborda, muito rapidamente, a pluralidade das atividades acadêmicas desempenhadas pelas Instituições de Ensino Superior, mas também não especifica *quais* destas atividades serão computadas nas práticas avaliativas, ou *como* serão computadas.

E é aqui que podemos voltar pontualmente à *lista dos improdutivos da USP*, citada no início desse texto. Dois anos após a divulgação do Relatório GERES o jornal *Folha de São Paulo* anuncia e indica o temperamento quantitativo subjacente às práticas avaliativas que estavam sendo aplicadas nas universidades brasileiras, a começar pelas de maior visibilidade nacional e internacional.

De acordo com um estudo realizado por Maria de Fátima de Paula (2000), o contexto em que ocorreu esta publicação (da lista dos improdutivos) marcava o início da aplicação e fomento de políticas avaliativas no interior das universidades brasileiras. Como informa a autora, “no caso da USP, foi na gestão do Reitor José Goldemberg (1985-1989) que o processo de avaliação no interior da universidade tomou corpo” (PAULA, 2000, p.193). Ela desenvolve em seu estudo críticas em relação à postura da Reitoria da USP que, ao selecionar apenas informações quantitativas sobre a atividade dos departamentos e unidades universitárias, não contemplou a complexidade das práticas acadêmicas. Do mesmo modo, critica o fato de que os critérios utilizados para medir a produção docente contemplaram exclusivamente a publicação de material científico, artigos, ignorando outras formas de produção acadêmica – traduções, prefácios, introduções, ou mesmo textos escritos e sistematizados para as aulas ministradas pelos professores.

Em suma, podemos compreender, a partir do que foi exposto, que o conceito de produtividade acadêmica, desde a implantação de políticas avaliativas no interior das IES, associou-se ao seu antônimo: *improdutividade*. Aqui surge a questão a respeito do motivo de, desde sua “estreia” no vocabulário dos universitários, a ideia

de produção acadêmica ter sido discutida pelo seu lado avesso. O estigma da improdutividade ou, como prefere Chauí (1989), a *alcunha improditivos* atende a algum propósito? Se sim, qual?

Novamente, guardemos essas questões e passemos adiante.

Quanto à medida avaliativa quantitativista adotada em primeira mão pela reitoria da USP, Marilena Chauí tece suas considerações em consonância com Fátima de Paula:

O primeiro aspecto que impressiona nesse procedimento é o desinteresse de quem “mede” e “avalia” pelo que os próprios universitários possam entender por medida e avaliação. Em particular, merece atenção o deslizamento da noção controversa de *produção* para a de *produtividade* e a identificação entre esta última e a quantidade de *publicações*, deslizamento incompreensível quando se leva em conta a multiplicidade de atividades que os universitários realizam [...]. (CHAUI, 1989, p. 51, grifos no original)

Em 1989, Chauí já apontava, preocupada, para um horizonte acadêmico onde a noção de publicar pesquisa sobrepujava-se à noção de produzir pesquisa, produzir conhecimento. À época, a autora elencou três inquietações em relação à prática avaliativa baseada na quantidade de publicações: a primeira já foi representada pelo parágrafo citado anteriormente – refere-se à sobreposição das ideias *publicar* e *produzir* pesquisa; a segunda, intimamente relacionada com a primeira, diz respeito à confusão que se realizaria entre as noções de *quantidade* e *qualidade* do conhecimento num contexto onde o ato de publicar é mais importante do que o conteúdo publicado; e por fim, o terceiro receio da autora refere-se ao fato de ela compreender que esse sistema de avaliação – quantitativo – associa-se diretamente a sistemas de poder onde os desejos e interesses das agências financiadoras de pesquisa se tornam imperativos e, em certo grau, determinantes sobre aquilo que se escolhe estudar, produzir e publicar¹¹.

Atualmente, mais de duas décadas depois dos escritos de Chauí, diversos autores confirmam e endossam o que a professora pensou há anos atrás. Para se

¹¹ Cabe aqui a ressalva de que a influência exercida pelas agências e empresas financiadoras de pesquisa científica não se faz notar da mesma forma em todas as áreas do conhecimento. Nas humanidades, por exemplo, essa influência sobre *o que* e *como* se pesquisa é mais sutil, enquanto que nas áreas tidas como mais exatas do conhecimento (áreas médicas, engenharias, física, etc.) ela acontece de forma mais direta e incisiva. Um exemplo são as pesquisas científicas que analisam os fármacos desenvolvidos pelas indústrias farmacêuticas que, “com o objetivo de legitimar cientificamente seus produtos, a indústria [farmacêutica] interfere na produção de conhecimento médico” (MIGUELOTE; CAMARGO Jr, 2010, p.190. Trechos acrescidos entre colchetes) – para mais detalhadas informações, consultar o texto dos pesquisadores.

referirem ao contexto em que prevalece a valorização da publicação de material científico em detrimento do reconhecimento de outras práticas acadêmicas, os autores atuais falam em *Produtivismo Científico*, *Produtivismo Acadêmico*, *Produtividade Acadêmica*, *Cultura do Desempenho*, *Cultura da Performatividade*, dentre outras formulações¹².

À guisa de breve e assaz generalizada conceituação, os termos citados acima referem-se ao processo de fomento e intensificação das publicações científicas ocorridos nas últimas décadas, bem como às (re)configurações que aconteceram no campo do ensino superior em função da supervalorização da pesquisa em vista do ensino e da extensão (SANTOS, 2004; MACHADO, 2006; CASTIEL e SANZ-VALERO, 2007; OLIVEIRA, 2009; MOREIRA, 2009; BIANCHETTI, 2010; ALCADIPANI, 2011; SCHMIDT, 2011; TREIN e RODRIGUES, 2011; VILAÇA, 2013; VILAÇA e PALMA, 2013; MACEDO, 2015; PEREIRA e DAMIANI, 2015; VILAÇA e PALMA, 2015; PATRUS *et. al.*, 2015).

A partir de uma leitura panorâmica, notamos que são muitos os autores que na atualidade tomam esse tema para análise. São várias, também, as perspectivas possíveis para desdobrar os estudos nesse eixo de pesquisa – econômica, sócio-histórica, discursiva, cultural, macro e/ou micropolítica, dentre outras possibilidades que se (re)constroem periodicamente. Em meio à quantidade e à variedade de autores que abordam esta temática, aqui chamada genericamente de *Produtivismo Científico*, podemos nos atentar não só para as diferenças teóricas e conceituais que eles apresentam entre si, mas também – e aqui, principalmente –, para as *similitudes* que os aproximam.

Fica claro, ao lermos todos esses estudiosos citados, que é coincidente a ideia de que existe atualmente uma pressão sobre os professores universitários em relação à publicação que, nas ambiências acadêmicas, assumiu um lugar de destaque e extrema valorização em detrimento das tantas outras tarefas cumpridas nas cercanias da universidade por alunos e mestres. Fica claro, também, que o destaque e a valorização que envolvem a publicação de material científico caminham lado a lado com as políticas avaliativas que mensuram e pontuam aqueles que publicam mais e menos. Ainda nessa mesma sequência, não há

¹² Embora trazidas juntas neste momento do texto, as formas de se referir a este tempo – onde publicar é um imperativo – guardam diferenças quanto às preferências teóricas e especificidades conceituais que defendem. Tais diferenças, embora não aprofundadas no decorrer deste texto dissertativo, serão melhor enunciadas mais adiante.

discordância entre um número significativo de autores que o financiamento das pesquisas associa-se diretamente à pontuação que os sistemas de avaliação atuais computam e atribuem aos docentes e suas respectivas linhas de pesquisa. Ainda considerando as semelhanças entre os autores citados aqui, todos associam, ainda que por vias reflexivas distintas, o produtivismo acadêmico ao sistema econômico – neoliberal – que baliza e regulamenta os atos sociais na contemporaneidade.

E são precisamente essas similitudes, essas zonas de atravessamento entre tantos e distintos autores, que nos servirão adiante como pontos de parada e análise para que possamos aprofundar e desdobrar o estudo sobre o conceito de produtivismo científico.

Antes de iniciarmos nossas “paradas para estudo”, vale lembrar e esclarecer que diversas citações trazidas de modo direto no corpo deste trabalho poderiam ter sido parafraseadas, a fim de trazer melhor estética para o texto. Contudo, por considerarmos que essas citações possuem um valor de depoimento, uma vez que retratam o modo como os seus autores experienciam (afetiva e-ou intelectualmente) seu trabalho, optou-se por mantê-las com a configuração original.

1.3 Apresentação dos atravessamentos: *pressão por publicação – avaliação acadêmica – mercadorização do saber*

No transcurso de leituras que foi realizado para a elaboração deste estudo, evidenciaram-se, entre os artigos selecionados, três pontos de atravessamento em meio ao debate sobre *produtivismo científico* e-ou *cultura da performatividade*¹³ – eles se referem às noções de *pressão por publicação*; *avaliação acadêmica* (modelo CAPES) e *mercadorização do saber*.

Podemos, sob a finalidade de tornar mais didática a apresentação do nosso texto, imaginar três níveis de discussão através dos quais os autores consultados situam os seus seminários sobre o tema da produção científica na atualidade: um que se atém ao campo acadêmico, enfatizando precipuamente a questão da *pressão por publicação* e seus desdobramentos sob o trabalho docente nas IES;

¹³ Embora sejam noções que recebem diferentes conceituações de acordo com distintas perspectivas analíticas, neste trabalho, por ora, serão tomadas como sinônimas e apresentadas em conjunto.

outro, um pouco mais amplo, que pensa essa primeira questão – pressão por publicação – articulando-a ao sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, por fim, um terceiro e ainda mais vasto nível que considera em sua análise as conjunturas econômicas e políticas sobre as quais esse sistema avaliativo se institucionaliza, se juridicaliza, e se fortalece.

Conforme será exposto no transcurso desta pesquisa, entre a maioria dos autores prevaleceram as análises de primeiro e segundo níveis – de acordo com o que o parágrafo anterior indica. Ou seja, os estudos lidos, preponderantemente, colocam em relevo a *pressão por publicação* trazendo, a reboque desse tema, uma discussão sobre o modelo de avaliação proposto pela CAPES. Embora não componha a totalidade dos trabalhos, ainda há uma quantidade expressiva de pesquisadores que, além de apresentar ambos os níveis de debate mencionados acima, situa seus ensaios considerando as transformações econômicas e políticas que seguem ocorrendo desde as últimas três décadas no Brasil e no mundo – operam com noções como *neoliberalismo econômico, queda do Estado Providência, recuo de investimentos públicos no setor educacional, privatização da educação, mercadorização da vida e do conhecimento*, etc.

Em uma linha cronológica que traz os estudos do mais antigo para o mais recente, seguiremos recortando alguns trechos dos respectivos trabalhos para ilustrar nossa percepção de que existem, entre os autores aduzidos, pelo menos três pontos de atravessamento em relação à temática do produtivismo científico. A formação deles será especificada em nota de rodapé para que possamos construir uma visão panorâmica a respeito das áreas que reconhecem e analisam o tema escolhido para nossa pesquisa.

Em princípio, os recortes de citação serão trazidos sem uma decomposição analítica – tarefa que se realizará mais à frente no texto. Por hora, eles servirão, sobretudo, como delineado para o tema em tela. Além disso, através de uma “colcha de citações” poderemos reconhecer conceitos e abordagens teóricas que se sobressaem no contexto de debate que discute e analisa o produtivismo científico; postura que nos ajudará na tarefa de desdobrar esse nosso tema de estudo.

Uma vez que se trata de um recorte de autores que citam e pensam uma temática em comum, o texto que se desenvolverá a seguir será, em alguns momentos, repetitivo. Optou-se por manter as ideias repetidas, malgrado o

desconforto que isso suscita na leitura, para que a noção e a intensidade das similitudes entre os pesquisadores sejam mais bem notadas.

1.3.1 De 2004 a 2015: retrato de onze anos de debate sobre Produtivismo Científico

Lucíola Santos (2004)¹⁴ pondera sobre a intensificação do trabalho docente a partir da noção de *cultura da performatividade*, que a autora importa do pensador Stephen Ball. Ela nos diz:

É que a cultura da performatividade vai sutilmente instilando nos professores uma atitude ou um comportamento em que eles vão assumindo toda a responsabilidade por todos os problemas ligados ao seu trabalho e vão se tornando pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições. Nesse cenário, podemos citar como exemplo a preocupação crescente dos docentes universitários em realizar o maior número de pesquisas e de publicações, mesmo que estas não satisfaçam seus interesses e estejam aquém de seu potencial intelectual em termos de qualidade, mas que sejam capazes de garantir a quantidade, o que resultará, muitas vezes, em um melhor conceito sobre seu trabalho e da sua instituição, por parte dos comitês criados pelo Estado avaliador. (SANTOS, 2004, p.1153)

Para compreender e analisar a cultura da performatividade, Santos (2004) explora a ideia de *Estado Avaliador*, deixando claro que *performance* (desempenho) e *avaliação* são dois conceitos que estão diretamente articulados um ao outro:

A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador. [...] A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos. (SANTOS, 2004, p.1151-1152)

Esse interesse em deixar claro e público os meios através dos quais as instituições utilizam os recursos públicos, por sua vez, é situado por Santos (2004) junto ao cenário de orientação neoliberal que modela as políticas avaliativas para os sistemas de educação. Vale ressaltar aqui que, ao se referir à noção de orientação neoliberal, a autora grifa os movimentos de recolhimento dos gastos públicos com a

¹⁴ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Informação oferecida pela autora; disponível no corpo do artigo.

educação, fato que abre brechas (não tão) sutis de privatização desse setor: fraturas por onde a lógica de administração das empresas privadas entra e influencia diretamente as decisões das instituições educacionais.

Ana Maria Netto Machado (2006, p.106)¹⁵, semelhante a Santos (2004), também situa seus escritos através das questões concernentes à avaliação promovida pela CAPES e o alicerce econômico-político que a fundamenta:

Ciência e pesquisadores brasileiros sofrem sob o impacto da hegemonia da lógica de mercado globalizado, contexto no qual se inserem as mudanças promovidas pela CAPES em meados da década de 1990, quando o sistema de avaliação de programas ganha maior rigor, por meio de dispositivos de controle eficazes, e as metas mudam da ‘formação de professores para o ensino superior’ para a ‘formação de pesquisadores’ [...] Na passagem de uma lógica para a outra, as universidades públicas, em especial as federais, se viram esmagadas entre as condições de trabalho, inclusive salariais, de Terceiro Mundo, e níveis de exigências, inclusive de produtividade, de Primeiro.

Nesse contexto, dominados pelo produtivismo e pressionados pelas avaliações da CAPES, a noção de mercadoria vem penetrando cada vez mais na própria concepção das produções intelectuais, sobrepondo-se ao sentido do rigor científico, associado a valores culturais e éticos que muitos consideram “em extinção”. (MACHADO, 2006, p.108)

Em meio a este cenário, onde um rígido sistema de avaliação – sustentado por políticas que inserem a Educação diretamente num contexto de economia global – ampara as práticas produtivistas, os saberes ganham um *valor de troca* que se intensifica e se sobrepõe ao *valor de uso* que eles podem ter:

O que vivemos hoje na pós-graduação com relação aos escritos publicados é que a sua finalidade se esgota no cumprimento da obrigatoriedade de ter escrito, publicado e preenchido os devidos formulários (*lattes* e APCN). Os escritos valem como valor de troca [...]. (MACHADO, 2006, p.113)

Nesse ínterim, a autora nos fala sobre o “surto produtivista” que tomou conta das academias na atualidade, contexto em que a publicação de material científico ganhou destaque e extrema relevância nos programas universitários. A síntese que a autora nos propõe para que compreendamos como está sendo formatado o ambiente acadêmico hoje é direta: vivemos um momento onde os parâmetros que orientam as atividades acadêmicas instituíram a “quantidade como meta e a avaliação como controle”.

¹⁵ Professora do Mestrado em Educação da UNIPLAC – SC. Informação disponível para consulta em CV: <http://lattes.cnpq.br/8820677756886749>, acesso em 28 de julho de 2017.

As reflexões propostas por Machado (2006), como a própria autora apresenta, baseiam-se no conceito de *pesquisa administrada*, pensado por Miriam Warde (2002) – ideia que apresenta as práticas hodiernas de pesquisa junto às configurações da *sociedade de mercado*.

O trabalho da autora fundamenta-se não apenas em questões teóricas, mas também

[...] decorrem da exploração de volumosos dados de campo, resultantes de uma pesquisa associada à formação de pesquisadores no âmbito da Pós-graduação em Educação, envolvendo colegas e orientandos (financiada pelo CNPq). Algumas questões levantadas são pertinentes ao sistema de Pós-graduação como um todo; porém, aqui me ateno à área da Educação, à qual os sujeitos da pesquisa pertencem. Estes são pesquisadores *seniors*, integrantes de programas consolidados, tendo seus depoimentos revelado elementos importantes para a compreensão da breve história da pós-graduação *stricto sensu*, sobretudo no que diz respeito às produções, em tempos de ‘pesquisa administrada’, como refere Warde (2002). (MACHADO, 2006, p.107)

É relevante apresentar de onde pensa e argumenta a autora, visto que a ideia de “pressão para publicação” é, em grande medida, *sentida* pelos profissionais que trabalham com docência e pesquisa nas Instituições de Ensino Superior, não apenas no Brasil.

A constância de trechos como esse trazido por Machado (2006), onde os autores mencionam como *sentem* esse ambiente “produtivista”, é um dado que nos indica a importância de não excluir estas considerações do nosso debate. Por isso, cabe de antemão o esclarecimento: os artigos e teses aqui estudados trazem a noção de pressão por publicação ora em caráter de conceito de pesquisa e estudo, ora como um testemunho que põe em relevo o volume e intensidade de trabalho a que estão submetidos os docentes-pesquisadores nas ambiências acadêmicas. Visto que nem todos os autores esclarecem em seus escritos em que momento falam em primeira pessoa, *subjetivamente*, e em que momento falam de modo descritivo e formal, sem se envolverem diretamente com o tema¹⁶, a transcrição integral das passagens estudadas pareceu uma alternativa adequada para a exposição do nosso trabalho.

¹⁶ Aqui não estamos partindo de nenhum conceito específico para a ideia de subjetividade. O termo está sendo utilizado a partir do senso comum: entendemos, de primeira vista, que quando se referem à maneira como estão sentindo e sendo afetados pela pressão por publicação, os autores estão trazendo à baila uma percepção subjetiva deste conceito, enquanto que quando recortam esse mesmo tema como um objeto para estudo e análise, não necessariamente estão escrevendo sobre uma experiência direta que vivem/viveram na posição de pesquisadores.

Na sequência de artigos triados, temos o de Luis David Castiel¹⁷ e Javier Sanz-Valero¹⁸ (2007, p.3044). Ainda que sucintamente, eles abordam a ideia de que “[...] as pressões publicacionistas em termos de local de publicação e impacto parecem ser onipresentes em todos os contextos”. O enfoque proposto é sobre o campo da Saúde Pública, mas, logo no início do artigo que compuseram, os autores afirmam que a literatura que lhes ampara traz indicativos de que a pressão por publicação não é contexto somente da área da saúde e medicina.

A proposta deles é discutir a noção de *mercadorização dos saberes acadêmicos e científicos*, fato que eles articulam diretamente ao aumento das exigências para produzir e publicar pesquisa na atualidade. No horizonte de discussão e análise expendido, está também a temática da *ética na ciência*, assunto posto em destaque visto à importância que ele carrega para o desenvolvimento dessa messe de saberes e práticas.

Os autores, para sustentarem esse debate, levam em conta as “especificidades de caráter sócio-histórico no desenvolvimento das disciplinas e dos campos de produção de conhecimento em relação às transformações estruturais em aspectos políticos e econômicos que ocorreram nas últimas décadas” (CASTIEL e SANZ-VALERO, 2007, p.3041-3042).

O contexto político e econômico ao qual os autores fazem alusão é o neoliberal – aquele em que os gastos públicos estão recolhendo seus investimentos sobre a pesquisa científica e abrindo cada vez mais espaço para os investimentos privados:

Há um aumento considerável na disputa por recursos para a pesquisa e diminuição de recursos públicos para tanto. Um dos requisitos para aceder aos financiamentos é a demonstração da produtividade dos grupos de pesquisa, sobretudo em termos de publicação nos veículos acadêmicos de melhor reputação nos respectivos campos. (*idem*, p.3042)

¹⁷ Professor e pesquisador do departamento de epidemiologia no curso de pós-graduação – doutorado e mestrado em Saúde Pública da Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP). Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

¹⁸ Departamento de Enfermaria Comunitária, Medicina Preventiva y Salud Pública e História de la Ciência – Universidade de Alicante, Espanha. Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

Dessa forma, “a autoria de artigos se tornou moeda corrente – uma mercadoria negociável no mercado acadêmico em tempos de grandes investimentos nas ciências biológicas e médicas (*‘big science’*)” (*idem*, p.3045).

Outro autor que aborda esse tema é Antônio Flávio Moreira (2009)¹⁹ que, consoante Santos (2004), desenvolve seu estudo a partir da noção de *cultura da performatividade*, de Ball. Ele traz uma análise acerca das práticas avaliativas em âmbito de pós-graduação no Brasil, donde afirma:

Hoje, cada vez mais, insiste-se na necessidade de se pesquisar e de se publicar os resultados dos estudos. Cada vez mais, o professor se vê julgado em função do número de artigos que escreve e consegue divulgar em periódicos e coletâneas, confirmando-se a já corriqueira expressão “publique ou pereça”. Destaque-se que a avaliação dessa crescente produção científica é efetuada com base em critérios predominantemente quantitativos, de acordo com a ótica de que os resultados e os produtos de uma dada política precisam ser medidos e traduzidos em números. (MOREIRA, 2009, p.30)

Moreira (2009) pensa sobre o *quantitativismo* que subjaz ao sistema de avaliação proposto e realizado pela CAPES no tocante aos programas de pós-graduação brasileiros. Ele discorre, vezes de forma teórica e vezes em caráter de depoimento na posição de um pesquisador que trabalha sob as políticas avaliativas capesianas, sobre os aspectos negativos que a pressão por transformar artigos e publicações em “números” vem gerando entre os pesquisadores:

O problema é que, em muitos casos, tudo se passa muito rápida e apressadamente. Paralelamente à multiplicação das oportunidades de divulgação dos estudos, diminui o tempo necessário para maturação, reflexão e discussão das ideias difundidas. Com alguns eventos acontecendo, de forma exaustiva, ano após ano, com outros ocorrendo bianualmente e com muitos outros se realizando pela primeira vez, acaba-se suspeitando-se que certas tendências estejam se delineando com clareza: a repetição de ideias nem sempre bem-digeridas; o uso freqüente do mecanismo de “recortar e colar”; a apresentação da mesma temática, em todo e qualquer encontro, independentemente de seu foco ou do objeto de discussão da mesa-redonda; ou, então, o desenvolvimento de uma inacreditável capacidade de se “falar sobre tudo”. (MOREIRA, 2009, p.31)

É interessante notar a percepção dos pesquisadores em relação aos impactos que a ênfase na quantidade tem provocado nos seus espaços de trabalho e nos resultados que eles têm obtido através dessas pesquisas realizadas em

¹⁹ Professor Doutor em Educação pela Universidade de Londres. Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

prazos cada vez menores. Ainda que eles digam em primeira pessoa, sem fazerem alusão a nenhum estudo teórico, as formas como eles traduzem a experiência de pesquisar na atualidade auxilia-nos na condução dos nossos questionamentos e inquietações a respeito do tema pautado.

Moreira (2009, p. 31), seguindo a apresentação de suas preocupações, sugere que o destaque para a quantidade de publicações pode estar afetando diretamente a qualidade das mesmas:

Ou seja, talvez a profusão de encontros, palestras e publicações não esteja propiciando, como seria de desejar, a discussão, o aprofundamento e a renovação, de fato, do conhecimento educacional. Simultaneamente à ênfase na quantidade pode-se estar negligenciando a importância da qualidade, da relevância e da originalidade do conhecimento produzido e apresentado.

Ainda nessa esteira discursiva, apoiado pela teoria da performatividade de Ball, Moreira (2009) segue apresentando as consequências negativas e criticáveis advindas do que ele chama de “regime de horror”, para se referir às exigências de trabalho feitas aos pesquisadores – lembrando que o foco dele é a educação! – na atualidade:

Mas há outros efeitos perversos da cultura de Performatividade, entre os quais se notabiliza o aumento: das pressões e do estresse emocional que se relacionam diretamente com o trabalho; do ritmo e da intensificação dos esforços realizados; das atividades burocráticas, em função do número sempre crescente de registros e relatórios. Resumidamente: é progressiva a vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação. Ao Estado regulador associa-se o Estado auditor, sempre avaliando resultados (BALL, 2004). (MOREIRA, 2009, p.33)

Conforme Moreira (2009, p.32) argumenta, fica claro que as políticas de avaliação da CAPES incentivam a configuração da Cultura da Performatividade em âmbito de pós-graduação, na medida em que tais políticas “representam um poderoso modo de regulação que opera para controlar e medir o desempenho desses programas [de pós-graduação], aos quais se atribuem conceitos que os localizam na hierarquia acadêmica” (Trechos acrescidos entre colchetes).

Ele ainda acrescenta:

A constante pressão, decorrente dos critérios de avaliação da Capes, **atormenta** os docentes da pós-graduação, incitando-os a serem produtivos (em termos quantitativos) e a publicarem, com frequência e em veículos

qualificados, os produtos das pesquisas realizadas. Quanto maior o conceito do programa em que se atua, maior deve ser o número de publicações: há que se atingi-lo, para que não se reduza a nota alcançada no último triênio. Qualquer diminuição acarreta substantiva perda de prestígio e de recursos na alucinante corrida por se chegar “ao topo”, por se atingir o tão invejado “padrão internacional”. (MOREIRA, 2009, p.35, grifos nossos)

Vale chamar atenção para o termo grifado, uma vez que ele nos dá o tom da crítica apresentada por Moreira (2009) ao sistema de avaliação executado pela CAPES. É uma crítica-denúncia e, ainda que não sejam todos os autores que construam seus textos com esse temperamento descontente, consideramos válido apresentar aqui o grau de sofrimento e incômodo que alguns pesquisadores experimentam nesse ambiente de trabalho onde são avaliados (e punidos) por uma lógica que se baseia na quantidade de desempenho.

N’outro momento de seu texto, ele ainda nos abre mais uma questão que merece atenção e elaboração analítica:

A inserção da pesquisa no cenário da pós-graduação, incentivada pelos órgãos oficiais de fomento e pela ANPEd, provocou significativa mudança na vida dos mestrados e doutorados, não obstante as dificuldades sentidas em seu desenvolvimento. Essa inserção, a despeito dos avanços que propiciou, apresentou um efeito paralelo: desarticulou experiências desenvolvidas na graduação, assim como **colocou em plano secundário, a partir da década de 1990, a formação para a docência superior**, propósito explicitamente realçado por ocasião da emergência da pós-graduação. (MOREIRA, 2009, p.29, grifos nossos)

A reflexão do autor nos indica o alcance que as políticas avaliativas possuem no âmbito da educação: justamente por ser um sistema integrado e articulado, o ensino superior sofre, por inteiro, os impactos das decisões que são tomadas n’alguma de suas múltiplas instâncias. Valorizar vultuosamente a pesquisa é uma atitude institucional e política que não encerra suas determinações sobre esse campo de atividades; isso se amplia, também, rumo às práticas de aprendizagem e “ensinagem” que são parte da formação na (pós) graduação.

Uma vez que os estudos de Moreira (2009) serão mais solicitados posteriormente, passemos adiante com os recortes para a apresentação geral do tema.

Lucídio Bianchetti²⁰ e Ana Maria Netto Machado (2009)²¹, num trabalho conjunto, discorrem sobre a intensificação do trabalho docente nas academias através da noção de *temporalidade capitalista* (pós-moderna). O tempo, tal como apropriado e significado pelo capitalismo, capturou a academia de modo que os professores-pesquisadores possuem cada vez menos uma jornada de trabalho definida e determinada.

Dizem os autores que, no contexto denominado *capitalismo acadêmico*, “os limites entre o espaço de trabalho e fruição desvanecem-se: o pesquisador vê-se desamparado diante da voracidade e velocidade das demandas por produtividade” (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p.56). Vale enfatizar que este artigo é resultado de um trabalho de pesquisa que entrevistou 74 docentes-pesquisadores-orientadores de diversos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, de modo que podemos, a partir deste número, compor uma noção da amplitude que esse debate vem ganhando na última década:

É neste contexto que se insere a discussão sobre “capitalismo acadêmico”. As indicações da pesquisa direcionam o foco de análise às formas que o modo de produção capitalista assume e às suas manifestações no trabalho acadêmico, sobretudo na comunidade científica, quando as metas da PG [modelo de avaliação da pós-graduação] brasileira passam da formação de professores para o ensino superior (até meados da década de 1990) para a formação de pesquisadores (Kuenzer & Moraes, 2005). Nesse processo, a dimensão temporal atinge os pesquisadores na forma de encurtamento dos prazos para conclusão de dissertações e teses (24 e 48 meses respectivamente). Conseguem-se assim inserir na academia um elemento que poderia ser considerado um “segredo da acumulação primitiva” (Marx, 1987): o que designamos aqui de “surto produtivista”, complementado por um “surto competitivo”, ambos traduzidos pela forte amarração entre fomento e avaliação dos programas de pós-graduação. (BIANCHETTI; MACHADO, 2009, p.56. Trechos acrescidos entre colchetes)

Com a finalidade de respaldarem seu debate, os autores mencionam que compreendem esse movimento produtivista dentro das academias como algo associado à cultura atual, “instalada sob a égide das regras mercadológicas” (*idem*, p.62), de modo que eles propõem a impossibilidade da assimilação desse tema sem a análise dos contextos econômicos e políticos que o contornam.

²⁰ Doutor em História e Filosofia da Educação e professor associado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

²¹ Autora já citada anteriormente.

Esse assunto é ampliado por Bianchetti (2010) num outro trabalho, em que ele apresenta uma entrevista realizada junto ao professor Josep M. Blanch – da Universidade Autônoma de Barcelona – trazendo diversas considerações a respeito do Processo de Bolonha e suas consequências para a Educação Superior em nível global. Uma das consequências das quais ele fala, é justamente a intensificação do trabalho docente que, nas últimas três décadas, sofreu consideráveis transformações por conta das exigências de produção: são mais horas-aula, são mais alunos para orientar, são mais encontros científicos para participar, são mais pesquisas para realizar e publicar, mais burocracia para preencher e enviar às agências reguladoras das atividades acadêmicas e... tudo isso no menor tempo possível.

Na companhia do professor entrevistado, Bianchetti (2010, p.269) pondera que vivemos, nos círculos acadêmicos, um tempo de trabalho cada vez mais “densificado e intensificado”. Nas palavras do professor entrevistado, Josep Blanch:

[em relação aos docentes universitários] nos encontramos cada vez mais dominados por um sistema que nos exige muito e nos concede muito pouco e que nos coloca permanentemente em conflito. Conflito entre o que nos mandam fazer e o que consideramos que deveríamos fazer; conflito entre os fins formativos e os meios logísticos; conflito na organização do próprio tempo como professores, pesquisadores, tutores e pessoas humanas e cidadãos com vida privada e familiar. (citado por BIANCHETTI, 2010, p.272. Trechos acrescidos entre colchetes)

Acrescenta o professor Blanch (citado por BIANCHETTI, 2010), que atualmente, para se dar conta da quantidade de trabalho nas academias, a qualidade daquilo que se faz e se produz acaba sendo prejudicada.

Ao se referir à qualidade, o professor ampliou o significado deste termo para além dos materiais científicos publicados nesse contexto de intensificação do trabalho, incluindo em sua fala, também, os *processos* e as condições de trabalho sob as quais os docentes-pesquisadores atuam hodiernamente. Julgamos relevante chamar a atenção para essa questão porque ela comporá um importante ponto de análise e discussão neste trabalho – são diversos os artigos aqui estudados que colocam em relevo a preocupação com a qualidade do trabalho dos docentes-pesquisadores na contemporaneidade.

Uma vez que este trabalho de Bianchetti (2010) se trata da apresentação de uma breve entrevista, ele não formula uma ampliação teórica dos elementos e conceitos que aduz.

Já o texto escrito por Maria Luisa Schmidt (2011, p.329)²², não muito distante dos autores elencados acima, apresenta uma discussão sobre a relação entre avaliação acadêmica, ideologia e poder num contexto científico caracterizado pelo produtivismo.

Sua análise sobre o fazer pesquisa considera que, atualmente, “a temporalidade do trabalho acadêmico sofre uma aceleração que acompanha a faina produtivista que emana das diretrizes avaliativas”. Lançando mão de uma passagem de Kastrup (2010, p. 172) – da qual também nos emprestamos – a autora esboça um relato que representa a intensidade dos trabalhos nas IES’s:

Mas hoje não há apenas um valor conferido à produção escrita, ou mesmo uma política de estímulo à publicação. Trata-se atualmente de um imperativo. É preciso produzir, produzir e produzir num ritmo, um determinado número de artigos por ano, em determinados periódicos considerados qualificados, ou em livros com certos atributos, atendendo a certos percentuais, escrever alguns textos em coautoria com orientando, etc, etc. Tudo deve perfazer um número determinado, que tem aumentado nos últimos anos. Por outro lado, como revisores e pareceristas de periódicos, temos recebido, cada vez mais, um grande número de artigos que parecem inacabados, com conclusões pouco amadurecidas e resultados desmembrados em mais de um texto, deixando escapar a noção de conjunto da investigação. Recebemos também muitos artigos sem relevância e sem qualquer contribuição inovadora. Publica-se por publicar, porque é preciso bater uma meta, porque é imperativo, mesmo que não se tenha nada de relevante a dizer.

Completando esta citação, a autora conclui:

Acúmulo de tarefas às quais é necessário se dedicar de maneira dispersa e descontínua e um sentimento de estar constantemente em débito completam o quadro. É fácil concluir que tal regime não se mostra propício ao trabalho do pensamento. (SCHMIDT, 2011, p. 329)

Schmidt (2011) acende em seu debate a ideia de que o pensamento não é um trabalho que possa ser realizado mecanicamente. Embora a autora não desenvolva em seu estudo o que ela considera como sendo um contexto ideal para o *trabalho do pensamento*, ela deixa claro o que considera inadequado para a

²² Professora Associada do Instituto de Psicologia da USP. Informação oferecida pela autora; disponível no corpo do artigo.

execução desta tarefa: esse ambiente regulado por uma dinâmica quantitativista e apressada, que exige um ritmo incessante de textos sendo publicados semestralmente. Em síntese, ela nos lembra que pensar exige tempo. Um tempo que talvez não possa ser sincronizado às demandas cada vez mais apressadas da sociedade pós-industrial...

Na sequência de seu estudo, a professora persiste apresentando suas considerações a respeito da avaliação acadêmica nas IES. Ela parte da *lista dos improdutivos da USP* em direção aos dias atuais, asseverando:

A lista dos improdutivos deixa entrever de que maneira a implantação do sistema de avaliação vai requerer artefatos ideológicos e políticos que, pouco a pouco, constroem sua hegemonia. A crítica ao sistema de avaliação, por sua vez, veio identificando sua estrutura e seus efeitos ideológicos e políticos como o produtivismo. (SCHMIDT, 2011, p.321)

Apoiada nos escritos de Chauí (1989), Schmidt (2011, p.322) compreende que

O produtivismo, em linhas gerais, inscreve-se no processo de modernização da universidade como conjunto de ideias e práticas voltadas para adaptação de sua produção científica e tecnológica, numa era pós-industrial em que o conhecimento é objeto de disputa e interesse econômico tal como foram as matérias primas no período de desenvolvimento industrial.

Nesse cenário, nos explica a autora, a cultura da avaliação se inscreve politicamente como um sistema simbólico que cumpre funções de dominação e controle dos campos de saber examinados por ela. Citando Bourdieu (2003), Schmidt (2011, p. 324) nos fala: “os sistemas de classificação especializados são eufemismos da luta econômica e política” – e, nessa luta, eles encontram-se ao lado daqueles que tem por objetivo adaptar tanto mais e melhor as dimensões da vida humana aos interesses e propósitos do mercado financeiro, incluindo os saberes e tecnologias que representam hoje uma importante força produtiva para a economia.

Outro trabalho que aborda o produtivismo científico e a questão da pressão por publicação é o de Eunice Trein e José Rodrigues (2011)²³. Num texto que fora amplamente divulgado e debatido entre os mais diversos pesquisadores, os autores falam sobre o mal-estar que assola a academia, um mal-estar advindo da tentativa

²³ Professora doutora em educação e professor doutor em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), respectivamente. Informações oferecidas pelos autores; disponível no corpo do artigo.

de corresponder às exigências de produção e reconhecimento entre os pares, que, amparados por um sistema de avaliação quantitativo, reproduzem um contexto de pressão por publicação e apresentação incessante de resultados. Dessa forma, é conferido aos saberes científicos um valor de troca em face de um valor de uso.

A ideia defendida é a de que, ao buscarem incessantemente a satisfação acadêmica, muitas vezes tornada sinônimo de reconhecimento entre os pares, os docentes-pesquisadores se lançam numa corrida produtivista que termina por gerar uma onda de mal-estar em relação às tarefas da academia.

Para se fazerem compreendidos, os autores utilizam-se das teorias de Freud – sobre o mal-estar da civilização, a partir do qual traçam um paralelo com o “mal-estar” que se vive nas academias – e de Marx – de onde importam o conceito de mercadoria para explicar as noções de valor de troca e valor de uso.

Sobre esse último aspecto, e sobre as noções de mercadoria e mercadorização da vida nas sociedades capitalistas, vale a transcrição das considerações dos autores:

No modo de produção capitalista, há um empuxo irresistível na conversão de todos os objetos e atividades úteis ao homem (sejam úteis ao estômago ou à fantasia, repetimos) em mercadoria. O que, na prática, significa que todos os objetos (ou atividades) tenderão a ser produzidos (ou desempenhadas) para serem mercadejados. Sob o capitalismo, em última instância, o valor de uso de um objeto é precisamente o seu valor de troca. Em outras palavras, em nossa sociedade, as coisas, as pessoas, e o próprio conhecimento científico sofre um empuxo à mercantilização, ou seja, a subsunção do seu valor de uso ao valor de troca. O conhecimento científico, nessa perspectiva, só tem valor se tem valor de troca, se é conversível em outra mercadoria, se pode ser mercantilizado, enfim. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p.776)

Dizer que nas sociedades capitalistas os valores de uso das mercadorias são subsumidos aos seus valores de troca significa dizer que o valor de uso passou a ser justamente o valor de troca, ou seja, “*usa-se trocando*”. O objetivo de ter uma determinada mercadoria é poder trocá-la por outra, e assim por diante.

É nesse ínterim que os autores discutem e questionam a qualidade daqueles conhecimentos produzidos sob o pretexto de serem trocados por pontos na avaliação: se o valor de uma determinada publicação se encerra no próprio ato de ter-se lido publicado, ela será feita com cuidado e rigor?

Em meio ao desenvolvimento deste debate, Trein e Rodrigues (2011) tecem algumas considerações a respeito das “fraudes acadêmicas” – que, segundo os

professores, aparecem num contexto em que os profissionais são alienados do valor social do trabalho que realizam e, portanto, incorrem em práticas antiéticas para se beneficiarem (somente) com o valor de troca dos saberes que constroem:

Uma das questões que estão se tornando evidentes é a da fraude acadêmica, como consequência, naturalizada como inevitável, diante da diferença entre o tempo necessário para a produção do conhecimento e a pressão para a apresentação de resultados. A publicação dos resultados se tornou condição para a obtenção de financiamento à pesquisa, bolsa produtividade, melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, prestígio junto aos pares, participação em eventos acadêmicos nacionais e internacionais etc. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p.782)

Neste momento do texto, eles deixam claro que reconhecem, junto ao cenário de mal-estar acadêmico que analisam e descrevem, a existência da pressão para se produzir e publicar resultados de pesquisa. Pressão que está diretamente vinculada ao exercício das más-práticas acadêmicas e dos prejuízos que se tem notado naquilo que se produz e publica neste ambiente onde o tempo é sempre insuficiente para se agir com cautela.

A fim de adensar o debate, os autores deixam o convite:

[...] mais do que encontrar mecanismo de controle a esses tipos de práticas [de fraudes acadêmicas], que perderam o sentido ético do trabalho acadêmico, importa compreender os significados da produção do conhecimento em uma economia globalizada que mercantiliza todas as dimensões da vida. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p.784. Trechos acrescidos entre colchetes)

Em diálogo com o artigo de Trein e Rodrigues (2011), aceitando o aceno das professoras, acha-se um texto de Murilo Mariano Vilaça²⁴ e Alexandre Palma²⁵ (2013) que nos interessa acompanhar. Um dos pontos de similitude entre os quatro pesquisadores é a noção de que a academia encontra-se sob pressão para entregar resultados de pesquisa, sobretudo em forma de publicação, para garantir apoio e financiamento das agências de fomento – assunto que se desdobra a partir da análise do sistema de avaliação do conhecimento vigente no Brasil.

²⁴ Professor Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atualmente atua como professor pesquisador na Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Informação disponível em CV: <http://lattes.cnpq.br/3004815500581389>, acesso em 26 de julho de 2017.

²⁵ Doutor em saúde pública pela FIOCRUZ e professor adjunto na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

A fim de contextualizar o debate proposto, os autores nos falam sobre o sistema de avaliação proposto pela CAPES, considerando que

Na avaliação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vários matizes de produtividade são considerados. Há uma espécie genérica de norma produtividade vigente. [...] Por isso, *norma produtividade* será tomada em sentido estrito, significando o conjunto de regras oficialmente instituídas e a percepção intersubjetivamente compartilhada que dão especial valor a publicação, especialmente de artigos, como critério avaliativo. (VILAÇA; PALMA, 2013, p.468, grifos no original)

Neste caminho discursivo, os autores utilizam o neologismo *qualificação* do conhecimento para se referirem aos critérios de avaliação propostos e aplicados pela CAPES, via sistema Qualis²⁶, uma vez que, como Vilaça e Palma (2013) discutem, não necessariamente uma produção bem pontuada pelo referido sistema terá qualidade epistêmica e rigor científico.

Conforme os pensadores advertem, atualmente os sistemas de avaliação dos saberes e publicações científicas está orientado por uma lógica fundada em critérios sobejamente quantitativos – como exemplo, Vilaça e Palma (2013) nos apresentam a fórmula de cálculo do Fator de Impacto (FI)²⁷, uma ferramenta de medição da “qualidade” de material publicado considerada importante em diversas áreas do conhecimento.

A quantificação do valor dos artigos publicados atualmente – tomada como sinônimo da qualidade destes trabalhos – é justificada por discursos que falam sobre a necessidade de se haver parâmetros para a orientação dos investimentos e distribuição de recursos entre as áreas de pesquisa (VILAÇA; PALMA, 2013).

²⁶ “O Qualis-Periódicos é um sistema usado para classificar **a produção científica dos programas de pós-graduação** no que se refere **aos artigos publicados em periódicos científicos**. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção” (CAPES, 2017, grifos no original). Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>, acesso em 11/08/2017.

²⁷ Conforme a explicação dos autores: “Muitas áreas, especialmente as tecnológicas e biomédicas, utilizam apenas o FI como critério de discernimento ‘qualitativo’ dos periódicos. O FI é determinado pela empresa Institute for Scientific Information (ISI Thomson), que os publica nos *Journal Citation Reports* (JCR). Supondo que X é o número de vezes que os itens citáveis de um periódico foram citados em dado período (por exemplo, 2010-2011) em periódicos indexados pelo ISI; e que Y é o número total desses itens publicados neste período; o FI do periódico no ano subsequente (2012) é igual a X/Y” (VILAÇA; PALMA, 2013, p.478).

Segundo os autores, que citam indiretamente Guedes (2011), essa lógica de financiamento – baseada na quantidade de produções – “estimula a competição entre os pesquisadores, pressionando-os a publicar cada vez mais, sem considerar necessariamente a sua relevância [das pesquisas publicadas], promovendo distorções produtivistas” (VILAÇA; PALMA, 2013, p.476. Trechos acrescidos entre colchetes).

A fim de ilustrar o peso que o ato de publicar assumiu na rotina dos pesquisadores atuais, Vilaça e Palma (2013, p.477) nos trazem uma citação do professor Ladislau Dowbor (2011), da PUC-SP, em que ele profere: “sou obrigado a publicar, pois sem isso o programa da PUC-SP, onde sou professor, não terá pontos necessários ao seu credenciamento”.

Essa frase vem ilustrando uma ideia que os autores desenvolvem em seus escritos: vive-se hoje nas academias um ciclo vicioso, onde se publica para melhorar um currículo acadêmico que, por sua vez, permitirá a realização de mais publicações. Publica-se para poder publicar.

Aqui, mais uma vez, o artigo de Vilaça e Palma (2013) encontra o trabalho de Trein e Rodrigues (2011) – o valor dos materiais científicos estão se caracterizando como mercadoria, onde servem, sobretudo, como moeda de troca para financiamento e visibilidade na carreira de pesquisador.

E é neste ponto que se iniciam as “distorções produtivistas”, conforme foi mencionado acima, que se referem aos “estratagemas” (más-condutas científicas) que são utilizados pelos mais diversos pesquisadores para que suas pesquisas atinjam suas finalidades últimas: serem publicadas e bem “*qualificadas*”.

Em outro trabalho, Vilaça (2013) segue desenvolvendo e aprofundando suas considerações a respeito do produtivismo científico e das suas consequências para a academia no presente. No que concerne à pressão por publicação, o autor assevera:

A chamada pressão por publicação (*pressure to publish*), que é atinente à lógica denominada de publicar ou perecer (*publish or perish*), desponta como uma marca de ordem acadêmica e científica em nível mundial na atualidade. No Brasil, não é diferente. Por aqui, muitos são os relatos sobre a pressão exercida pelos modelos cientométrico e bibliométrico adotados, em que as agências de fomento/regulação se baseiam para praticar seu método de avaliação e distribuir seus recursos. (p.11-12)

Em seu extenso trabalho de doutoramento, Vilaça (2013) desenvolve de modo detalhado um estudo sobre o conceito de produtivismo científico e sua relação direta com a ocorrência das más-práticas acadêmicas na atualidade. Um dos fatores que o autor reconhece como influente e determinante para o cumprimento de tais práticas – nocivas para o desenvolvimento das ciências – é justamente a pressão por publicação.

O debate proposto por Vilaça (2013), bastante amplo e preñado de elementos que podemos iluminar aqui para compor o nosso estudo, atrela diretamente o conceito de pressão por publicação à política avaliativa proposta e executada pela CAPES, argumentando e defendendo no transcorrer de sua tese que tal modelo avaliativo, por fomentar e deixar em relevo a prática da publicação de material científico, configura um ambiente acadêmico que termina por incorrer em práticas antiéticas de ciência a fim de responder às exigências que recebe:

Dito de outro modo, o fenômeno denominado de *pressão por publicação* é tomado como resultante da cientometria e bibliometria vigentes, que dão tonalidades mercantis à Academia e à ciência, de modo que o produtivismo e as más condutas acadêmico-científicas não podem ser entendidos para alguém desse contexto. (VILAÇA, 2013, p.167, grifos no original)

Como fica claro nas citações trazidas acima, Vilaça (2013) associa o conceito de pressão por publicação a outras duas noções muito debatidas no âmbito geral do produtivismo científico: cientometria e bibliometria. Ambos se referem à conjuntura acadêmica – fundamentada em parâmetros econômicos, sociais e políticos – onde a ciência, sua correlata, a tecnologia, e os movimentos de divulgação de suas incessantes atualizações e progressos são a meta e a métrica que definem as práticas de pesquisa e a “qualidade” dos pesquisadores.

Outro trabalho que discute a ideia de produtivismo científico é o de Richéle Silva (2014)²⁸, que discute a questão da produção de conhecimento em educação, alumbrando as ideias de *sociedade do conhecimento* e *sociedade de mercado*, argumentando que, sendo uma síntese de ambas, a nossa cultura mercadoriza seus saberes e práticas educativas. A autora apóia-se nos escritos de Hargreaves (2004) e Goergen (2003) para tratar desse movimento de mercadorização dos

²⁸ Mestra em Educação, professora do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Informação oferecida pela autora; disponível no corpo do artigo.

conhecimentos e da relação de mercado em que as sociedades atuais tem situado as instituições acadêmicas.

Com a finalidade de introduzir seu debate, ela afirma que “a Sociedade do Conhecimento, segundo Hargreaves (2004), vem configurando um novo sistema social, econômico e produtivo, com novos padrões de produção e mercantilização do conhecimento” (SILVA, 2014, p.3).

Desse modo, ela levanta as seguintes ideias:

A atividade de pesquisa nesta sociedade, entretanto, cada vez mais, está sendo mercantilizada. Pela falta de investimento público em pesquisa, as universidades se submetem a pesquisas encomendadas por instituições privadas, podendo assim, os resultados dessas pesquisas serem tendenciosos. [...] E assim, também, a Universidade vem ficando submersa em um sistema que obriga os seus profissionais a produzirem demasiadamente. [...] Nos últimos tempos a pesquisa está sendo fundamentada na quantidade, quanto mais se pesquisa, quanto mais publica, mais chance a instituição terá de receber incentivos de órgãos que financiam a pesquisa. Dessa maneira, valoriza-se muito mais a produtividade acadêmica em nível de quantidade de pesquisas, do que necessariamente pela qualidade dessas pesquisas publicadas. (SILVA, 2014, p.8)

Mais à frente em seu texto, ela acrescenta:

Somadas a todas essas dificuldades e dicotomias ainda existem as condições de trabalho do professor-pesquisador, a carga horária extensa na atividade do ensino e o “aligeiramento” das pesquisas que são causas complicadoras do exercício da escrita de artigos. (*idem*, p.9)

Conforme fica indicado nas citações acima, a autora debruça-se sobre o contexto social atual para compreender as razões das universidades estarem formatando seus saberes feito mercadorias, compreendendo que essa situação relaciona-se diretamente à diminuição de investimentos públicos para o setor educacional.

Além deste tópico que levanta em seu debate, Silva (2014) aponta para uma questão que a nós parece fundamental: as condições do trabalho do docente-pesquisador nas academias. Uma questão que, por hora, desperta interrogativas a respeito do porquê desse assunto ser pouco debatido e aprofundado – em vista de

outras questões que surgem com muito mais intensidade quando o debate é em torno do produtivismo científico²⁹.

Uma vez que este momento do trabalho ainda não guarda pretensões analíticas, podemos seguir apresentando as discussões que diversos autores construíram a respeito do nosso tema de investigação.

Somado a essa lista de estudos que reconhecem a realidade do produtivismo científico e da pressão por publicação nas academias brasileiras, encontra-se o trabalho de Teresa Cristina Rego (2014)³⁰. A professora, que parte de um olhar micro e macroeditorial³¹ a respeito da produção e publicação científica na atualidade, afirma:

Todavia, independentemente da ótica sob a qual se analise o fenômeno, o que se constata é um mesmo panorama desolador, decorrente principalmente da crescente pressão para que os professores de pós-graduação (e seus orientandos) publiquem, já que a produção científica (leia-se a publicação de artigos) dos docentes e discentes é o item com o maior peso nas decisões sobre a avaliação dos programas e sobre a distribuição das oportunidades e dos recursos financeiros para o custeio de bolsas, auxílios e outros tipos de apoio. (REGO, 2014, p.330)

Ao dizer “panorama desolador”, a autora se refere ao cenário onde a maioria dos trabalhos submetidos à análise dos pareceristas da *Scielo* são “imaturos e frágeis” do ponto de vista intelectual e teórico. Como comenta Rego (2014, p.332), referindo-se aos trabalhos que avalia, “muitos parecem ter sido organizados às pressas, premidos pela urgência, para atender a inúmeras cobranças dos órgãos governamentais e das agências de fomento”. Une-se a isso a sobrecarga a que as revistas de mais visibilidade são submetidas atualmente:

As revistas de maior prestígio são bombardeadas. O crescimento da demanda espontânea por publicação absorve o trabalho dos editores e

²⁹ Após esse primeiro nível de leituras, os assuntos que foram mais enfatizados nos debates foram: intensidade de exigência de publicações (sem grifos sobre a questão da qualidade da atmosfera de trabalho nas academias...), sociedade de mercado e neoliberalismo, cultura da performatividade, avaliação e Estado Avaliador.

³⁰ Professora Doutora em Psicologia da Educação, vinculada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Disponível em CV: <http://lattes.cnpq.br/4016108540375653>, acesso em 26 de julho de 2017.

³¹ Microeditorial porque Teresa Rego atua como professora e pesquisadora desde 1988 na Universidade de São Paulo, e macroeditorial porque ela ocupa a posição de representante dos editores da área de humanas e ciências sociais no comitê científico da *Scientific Electronic Library Online* – Brasil (*Scielo* Brasil), conforme ela justifica em seu texto.

pareceristas *ad hoc*, numa rotina extenuante de avaliações. As pressões de trabalho sofridas no dia a dia por esse corpo editorial, geralmente de tamanho reduzido, acabam por influenciar a qualidade do que é publicado e resultar em baixos índices de impacto. (REGO, 2014, p.341)

Uma preocupação adicional da autora, que cita um estudo elaborado por Wood (2013), sinaliza:

[...] o fenômeno [pressão por publicação] parece começar a gerar outro tipo de sombra sinistra. É o mundo da pseudoacademia, que, como sabemos, em outras partes do mundo, vem sendo sustentado pelas editoras predatórias que explodiram (e enriqueceram) nos últimos anos. Pretensamente científicas, adoram a conhecida e lucrativa fórmula: baixas barreiras de entrada (geralmente os autores são “convidados” por e-mail), pouco trabalho (os textos costumam ser publicados tal como foram submetidos) e dinheiro fácil. Dispostas a publicar praticamente qualquer texto, desde que o autor pague a taxa requerida, lançam novos periódicos com nomes similares àqueles de revistas e eventos já consolidados. As consequências obviamente são trágicas, pois certamente fica ainda mais complicada a tarefa de identificar a pesquisa séria e bem conduzida e a pesquisa frágil, feita com o mero objetivo de aumentar a quantidade de publicações de um autor. (REGO, 2014, p.341. Trechos acrescidos entre colchetes)

Rego (2014), emprestando-se da reflexão construída por Derrida (2005) em sua obra *A farmácia de Platão*, pensa sobre o produtivismo científico a partir da noção de *phármakon* – termo grego que pode ser traduzido como veneno ou remédio. Ela conclui em seu texto que, apesar de considerar importantíssima a divulgação dos resultados de pesquisa científica, o exagero de publicações tem afetado negativamente toda a comunidade acadêmica, de modo que é urgente o debate e a construção de políticas científicas preocupadas com essa temática. O fomento à pesquisa e à publicação, outrora um *remédio* para estimular e consolidar a pesquisa científica no Brasil, hoje pode estar assumindo rumos opostos ao que antes fora, *envenenando* as ambiências educativas com exigências que comprometem o desenvolvimento das atividades do pensar.

Assim, buscando analisar as ambivalências que contornam o produtivismo científico – situado pela autora no cerne dos processos avaliativos jacentes nas academias atualmente – Rego (2014) conclui que é necessário que se repense os sistemas de avaliação da pós-graduação levando-se em conta que é impossível realizar tal tarefa desconsiderando a realidade de mundialização do capital, da ciência e da tecnologia na qual todos nós nos inserimos na atualidade.

Em síntese, ela sugere que se amadureça um fórum entre os editores de material científico, a fim de que se estude e analise os *processos* de produção do conhecimento científico nas mais diversas áreas de saber, e não apenas os *produtos* prontos para serem publicados. É necessário, como enfatiza Rego (2014), que se atente para a qualidade dos espaços de trabalho dos pesquisadores, visto que, sem lhes assegurar condições adequadas, não é possível se manter um padrão de qualidade que referencie a pesquisa brasileira.

No conjunto de autores que compreendem a materialidade do produtivismo acadêmico na academia brasileira encontra-se Moysés Kuhlmann Jr. (2014)³², que, enfatizando em seus estudos o campo da educação, desenvolve importantes considerações a respeito da relação que existe entre pressão por produtividade e más condutas científicas.

O autor nos fala sobre a sua preocupação com a ética científica, assunto que não pode sair de tela quando se pensa no processo de formação de docentes e pesquisadores no Brasil.

Ele cita em diversas passagens do texto as dificuldades que as comissões de avaliação enfrentam para dar conta de tantos trabalhos submetidos à análise, nem sempre da forma considerada a mais “ética”. Citando de forma ilustrativa ideias como “ciência salame”, plágio e autoplágio, o autor alerta para a importância de se equilibrar as exigências de publicação ao contexto acadêmico em que essas produções são realizadas³³, a fim de que publicar não se torne um imperativo sem sentido (leia-se com o sentido encerrado em si mesmo) e desvinculado do processo complexo que é a construção e amadurecimento dos saberes científicos.

No curso dos debates apresentados, temos o estudo de Elizabeth Macedo (2015)³⁴, que, conforme Santos (2004) e Moreira (2009), compõe sua reflexão baseando-se na cultura da performatividade, de Ball. Ela inicia seus escritos esclarecendo que se trata de um texto que busca dialogar com o pesquisador

³² Pós-doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa, docente na Universidade Católica de Santos (Unisantos) e pesquisador sênior da Fundação Carlos Chagas – SP. Informação disponível em CV: <http://lattes.cnpq.br/5395628476390038>, acesso em 26 de julho de 2017.

³³ Sobre este tópico o autor fala brevemente sobre a intensidade do trabalho docente, sobretudo em educação, esclarecendo que, embora a média anual de artigos cobrada de cada docente seja baixa, a média cobrada aos programas de pós-graduação muitas vezes está além do que os grupos de pesquisa podem oferecer (KUHLMANN Jr., 2014).

³⁴ Doutora em Educação e docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Informação oferecida pela autora; disponível no corpo do artigo.

Kuhlmann Jr. (2014), em que o autor argumenta contra a pressão por publicação que ele reconhece nas ambiências acadêmicas. Na via oposta aos pesquisadores apresentados acima, a autora defende que não acredita que haja uma “corrida produtivista” na área da educação no Brasil.

Embora a autora negue o que os outros autores afirmam, ela entra nesta lista de apresentações porque acredita e defende em seu trabalho que vivemos em uma cultura performativa, em relação a qual nós estamos nos adaptando cada vez mais (não necessariamente melhor) com o passar dos anos.

Nas palavras de Macedo:

No campo acadêmico, essa cultura [da performatividade] tem redundado em uma pressão por produção contabilizável – publicação, patente, formação de recursos humanos – e, ao mesmo tempo, por instrumentos que permitam aferir a produção e por tecnologias que transformem o resultado da aferição em algo utilizável, em decisão. Se essas tecnologias são sentidas pelos sujeitos como pressão, certamente não se esgotam na pressão. (2015, p.756. Trechos acrescidos entre colchetes)

Apesar de a autora argumentar que na esfera educativa o aumento de produções científicas é um desdobramento *natural*³⁵ de um amadurecimento desse campo de saber em âmbito de pós-graduação no Brasil, e que pouco se associa à pressão por publicação advinda da cultura da performatividade, ela reconhece que a academia (donde a educação não escapa) vive sob tal arranjo cultural onde existe e é estrutural uma pressão por produção contabilizável de performances – desempenhos.

Numa postura antagônica ao que temos lido, Macedo (2015) nos indica, inclusive, uma “baixa produção” de material científico (no campo da educação), sobretudo quando utilizamos como referenciais o quantitativo de publicações de países com a economia (dita) desenvolvida – EUA, por exemplo. Ela alega: “Assim, aceito (e celebro) que há um aumento de produção bibliográfica na área [de educação] e rechaço a ideia de que ele seja exagerado. Ao contrário, defendo que ele é insuficiente e que devemos trabalhar para ampliá-lo” (p.766. Trecho acrescido entre colchetes).

³⁵ “Natural” aparece aqui grifado porque, a nós, parece problemático utilizar esse termo para se referir a um movimento de intensificação das atividades acadêmicas, uma vez que elas estão atreladas a questões marcadamente econômicas e políticas. Aquilo que acontece nas ambiências educativas não se dá *naturalmente*, mas possui balizamentos históricos – é desdobramento de decisões e inclinações políticas.

Existe em seu estudo o reconhecimento, também, de que esse contexto, performativo, insere-se em um campo político significado pelos arranjos da governabilidade neoliberal. Quanto a isso, Macedo (2015) argumenta que, ainda que o neoliberalismo seja um campo cultural reconhecido por diversos autores como capaz de a tudo saturar e subsumir aos seus imperativos, os sistemas políticos (incluindo o neoliberal) são construídos por sujeitos em constantes negociações e processos de (re)significação de si e do outro – fato que potencializa e permite ações de resistência às determinações através das “fraturas” que existem no campo das disputas por significação simbólica. Esse argumento da autora serve ao propósito de defender a ideia de que, ainda que a *ordem performática* esteja posta, é possível reagir a ela com criatividade e responsabilidade, uma vez que, enquanto um campo de saber realizado por sujeitos que sempre estão em formação e nunca por completo determinados, a ciência e a pesquisa não estão (necessariamente) fadadas às imposições que a cultura performativa lhes faz.

É nessa esteira de raciocínio que a autora propõe a ampliação das produções em educação – é necessário se trabalhar para se consolidar este campo, ainda recente, de pesquisa no país, mas com responsabilidade e criticidade ante os mais diversos movimentos políticos que constantemente disputam o poder de significar e regravar seus arredores societários.

Além dos artigos apresentados até o presente momento, temos também o texto de Roberto Patrus et al. (2015)³⁶, onde os autores refletem sobre a questão da *solidariedade* e *colaboração* entre os pesquisadores em meio à construção dos saberes científicos.

Em conformidade com as ideias citadas anteriormente, Patrus et al. (2015) compreendem que existe uma pressão por publicação rondando a academia, e que ela pertence a um contexto social que articula diretamente a produtividade ao sistema de avaliação proposto pela CAPES – que, de acordo com eles, privilegia a produtividade, baseada em produções quantificáveis, para elaborar seus resultados avaliativos.

Eles mencionam:

³⁶ Doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid, com revalidação como Doutor em Administração. Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

Desde que foi feita a mudança decisiva na sistemática de relatórios (Coleta Capes, Currículo Lattes), aprimorados pelo avanço da informática desses últimos anos, que rotinas, normas, discussões e queixas se multiplicaram devido à pressão institucional por publicação. (MATTOS, 2008, citado por PATRUS et al., 2015, p.2)

Esse contexto de pressão para se publicar, segundo os autores, promove uma sobrecarga de trabalho para os pares na academia, visto que, para cada avaliação de artigo científico, alguns professores precisam, *solidariamente*, emprestar horas de trabalho para emitirem pareceres que comporão o processo avaliativo.

A fim de que entendamos os seus argumentos, Patrus et al. (2015) elucidam o que compreendem por solidariedade, apoiando-se, sobretudo, na definição proposta por Durkheim para o tema. Em complemento, trazem também as contribuições de Westphal (2008). Nas palavras dos próprios autores:

Observa-se na noção de solidariedade de Durkheim, sem considerarmos a distinção entre a mecânica e a orgânica (que dependem da divisão do trabalho), dois elementos fundamentais do conceito. O primeiro é o já reconhecido elemento de totalidade. Uma vez que as partes dependem umas das outras para o bom funcionamento do todo, pressupõe-se que a solidariedade implica o reconhecimento de uma totalidade da qual a parte que é solidária se sente partícipe de um todo maior. O segundo elemento é a coesão. A solidariedade promove coesão. Relacionando a coesão com a totalidade, partes solidárias promovem a coesão do todo do qual participam. Outra forma de compreender a solidariedade é a partir do princípio da autogestão, no cooperativismo (WESTPHAL, 2008). E este pode ser um terceiro elemento fundamental ao conceito: a cooperação. Cooperar significa trabalhar juntamente com outro, co-laborar, contribuir com o trabalho de outro. Solidariedade implica, pois, cooperação.

Se pensarmos os elementos até aqui destacados – totalidade, coesão e cooperação, podemos inferir que, embora a solidariedade implique cooperação com o todo, a cooperação não necessariamente implica solidariedade. Trabalhar junto é cooperar. Cooperar para tornar o todo coeso é solidariedade. A solidariedade exige compreender-se parte de um sistema, de um todo. Cooperar sem a noção do todo do qual se participa é apenas trabalhar junto, colaborar. (PATRUS et al., 2015, p. 10-11)

Em síntese, compreendendo solidariedade como um “conjunto de relações cooperativas que visam consolidar uma totalidade, torná-la coesa” (PATRUS et al., p.11), os autores concluem que “o produtivismo ameaça a solidariedade entre pares do sistema de pós-graduação na medida em que tende a corroer a noção de pertinência a esse sistema, prejudicando a consciência da necessidade de coesão e de cooperação entre pares” (*idem*, 2015, p.14).

Na visão dos autores, o produtivismo é nocivo à solidariedade entre os pares porque, na medida em que se instala como parte de um *processo de formação* de pesquisadores, influencia-lhes com sua lógica individualista e competitiva, retirando-lhes a noção de pertencimento a um sistema que funciona em conjunto e integração.

Protestam eles que, conforme o foco das avaliações acadêmicas enfatiza os currículos dos pesquisadores, a consciência de que a ciência é um *corpo* de saberes e práticas que precisa funcionar integrado e coerente tende a diminuir. Nesse sentido, Patrus et al. (2015) se aproximam de Rego (2014), ao defenderem a necessidade de um sistema avaliativo que se concentre também no processo de produção do conhecimento, atuando não somente como um padrão que escalone e “qualifique”, mas que também conscientize e integre os pesquisadores em um conjunto de profissionais coesos, colaborativos e solidários.

Já em vias de encerrar a apresentação dos atravessamentos entre esses diversos autores que pensam o produtivismo acadêmico, ainda cabe citar as considerações propostas por Antônio Joaquim Severino (2015)³⁷.

Para compreender e refletir sobre a questão da ética presente nas ações científicas, seja em âmbito individual ou institucional, Severino (2015) também lança mão da ideia de solidariedade entre os fazedores de ciência. Lembra-nos o autor:

Apesar de ser cada pesquisador um agente autor que atua individualmente, não há que se perder de vista o caráter coletivo da construção do conhecimento científico. A ciência, em seu alcance geral, é uma obra coletiva, essencialmente solidária, pressupondo a união de muitas forças. [...] É essa solidariedade intrínseca à construção científica que vincula eticamente o pesquisador a sua atividade de construção de conhecimento. (SEVERINO, 2015, p.785)

Severino (2015, p.787) nos fala a respeito das dimensões éticas que subjazem ao fazer científico porque compreende que, no contexto produtivista, elas se enfraquecem por causa das pressões às quais os pesquisadores se vêm impostos: “O aumento de tais e de outros desvios tem sido reforçado pela pressão produtivista decorrente dos sistemas de avaliação a que são submetidas atualmente as publicações”.

³⁷ Professor aposentado da Faculdade de Educação de São Paulo (FEUSP); Professor da Universidade Nove de Julho (Uninove) – SP. Informação oferecida pelo autor; disponível no corpo do artigo.

Em meio a essas circunstâncias, nos alerta o autor que duas esferas de problemas relacionados à ética do fazer pesquisa surgem: “em primeiro lugar, os problemas éticos na própria produção do conhecimento, no ato de realização da pesquisa; em segundo lugar, na divulgação de seus resultados” (SEVERINO, 2015, p.787).

Relacionados à construção e condução das investigações estão posturas como falseamento de dados, produção de resultados, análises apressadas e descuidadas associadas aos dados de pesquisa, apresentação de conclusões sem a devida fundamentação conceitual e teórica, falta de rigor metodológico e coerência lógica, dentre outras medidas que se notam cada vez mais recorrentes em um montante de trabalhos científicos na atualidade. Já vinculadas à segunda esfera de dificuldades de cunho ético presentes no fazer científico, encontram-se comportamentos como plágio e autoplágio, fatiamento de dados para composição do maior número possível de artigos, coautoria de fachada, duplicação de artigos através da modificação de títulos e pequenos dados, etc. (SEVERINO, 2015).

Considerados num conjunto amplo que pode se chamar de “más-condutas acadêmicas”³⁸, Severino (2015) agrupa essas posturas antiéticas para explicar o que ele considera como sendo o enfraquecimento das bases da profissão acadêmica, que se daria justamente através da institucionalização – cada vez mais potente – de um sistema produtivista que individualiza as práticas científicas ao ponto de uma maioria de pesquisadores atuarem tendo em vista a progressão da própria carreira e do próprio currículo. Falando de outro modo, Severino (2015) nos previne sobre os prejuízos sofridos pela comunidade científica caso as publicações de material científico encerrassem suas finalidades em si mesmas, deixando em segundo plano, ou mesmo desconsiderando, a relevância da comunhão de ideias para o amadurecimento das investigações científicas entre os pares acadêmicos.

Vale destacar que o autor também grifa em seus escritos que a ciência não pode ser pensada para além dos limites econômicos, sociais e políticos que a enquadram como uma prática cultural historicamente situada. Nesses termos, ele reflete brevemente sobre os impactos da sociedade de mercado sobre as práxis científicas, concluindo que o produtivismo deriva e ao mesmo tempo incorre numa

³⁸ Nos emprestamos aqui do termo utilizado por Vilaça (2013).

postura de mercadorização de conhecimentos científicos – equiparados a moedas de troca nas ambiências acadêmicas hodiernas.

1.4 Síntese

De modo geral, a tarefa de apresentar essas semelhanças entre os estudos lidos nos permitiu perceber algumas questões sobre o tema.

A primeira, que ficou bastante evidente ao nosso olhar, foi o fato de a noção de pressão por publicação ser um conceito “propedêutico”, visto que, numa maioria de trabalhos, é a partir dela que o debate se desenvolve e aprofunda.

Também foi notado que praticamente todos os textos associam essa pressão às práticas avaliativas nas IES, sobretudo àquelas engendradas pela CAPES em âmbito de pós-graduação. Em relação à avaliação, é praticamente unânime a ideia de que ela se organiza de modo quantitativista, perdendo da mirada a qualidade das publicações que exige e avalia.

Quanto a essa última questão – quantitativismo subjacente às práticas avaliativas –, notamos que existe uma intensidade de colocações que a pensam a partir da (suposta) dualidade “quantidade *versus* qualidade” daquilo que temos produzido nas academias, e, neste nível de debate, reconhecemos uma lacuna no que diz respeito à concepção de qualidade da/na avaliação. Afinal, o que seria uma avaliação qualitativa? O que podemos considerar como pesquisa de/com qualidade?

São muitos os estudos que altercam sobre o caráter sobejamente quantitativo da avaliação capesiana, inclusive numa postura argumentativa que defende o prejuízo da qualidade em face dos privilégios que a quantidade recebe nas escalas de pontuação dos sistemas de pós-graduação, não apenas no Brasil. Por outro lado, faltam aqueles que desenvolvem um pouco mais a redação a respeito do que entendem por avaliação qualitativa.

Embora estreitar tal lacuna não seja o nosso objetivo nesta dissertação, julgamos importante deixá-la registrada aqui a fim de que ela possa ser resgatada como um tema para futuros estudos.

Outra questão que fez-se reparar corresponde à relação que os autores traçam entre intensificação dos processos avaliativos sobre a educação – sobretudo

em âmbito de ensino superior – e o recolhimento dos gastos públicos estatais com esse setor educacional. Ou seja, todos os pesquisadores que se debruçaram sobre os fundamentos econômicos e políticos que amparam a ambiência educativa na atualidade reconheceram que a avaliação acentuou-se na medida em que passou a funcionar como uma ferramenta para controlar e distribuir os (cada vez mais) escassos recursos estatais para a educação e para a pesquisa científica.

Apesar de o debate sobre produtivismo científico e-ou cultura da performatividade ser bastante amplo, e não se reduzir a essas questões resumidas acima, pudemos observar, através do exercício de estudá-las e descrevê-las neste capítulo, que elas possuem uma potência “nuclear”, uma vez que permitem que, a partir delas, diversos caminhos de pesquisa se desdobrem. Por isso elas foram trazidas na composição da dissertação com ênfase especial. Elas não dão conta da totalidade do assunto, e também não podemos quantificar o quanto elas sobressaem em vista de outras indagações possíveis sobre essa temática em pauta, mas, com alguma responsabilidade, podemos reconhecer que elas possuem caráter fundamental nos enunciados atuais sobre produtivismo científico.

Uma vez demarcadas as zonas de atravessamento, um movimento analítico nos apontou para a intensidade e a centralidade dos estudos sobre *avaliação* em meio ao material de pesquisa examinado: é uma noção fulcral na medida em que tanto os textos que partem da ideia de pressão por publicação, quanto aqueles que enfocam a mercadorização dos saberes elegem a avaliação acadêmica como caminho para o desenvolvimento dos debates.

Desta feita, surgiu a necessidade e o interesse em compreendermos o *percurso das políticas avaliativas* em âmbito de pós-graduação para melhor acompanharmos as leituras sobre o assunto e nos aproximarmos da elaboração de uma “solução” para a nossa hipótese de pesquisa.

A partir das “pistas” encontradas no próprio montante de artigos (e tese) lidos para esse primeiro capítulo nós pudemos considerar a relevância de nos debruçarmos sobre os movimentos políticos que institucionalizaram e definiram as bases de regulamentação e avaliação da pós-graduação em âmbito universitário no Brasil: através de pesquisa em sites oficiais do governo federal recolhemos, então, o Parecer CFE 977/65, que reconhece e institucionaliza a pós-graduação no país; e os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), que orientam as atividades de ensino, pesquisa e extensão nesse nível de ensino.

O que segue, portanto, é um capítulo com o resultado do estudo e da análise desses documentos – com a ênfase de pesquisa sobre a *avaliação acadêmica*.

2 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA – UM ESTUDO A PARTIR DO PARECER SUCUPIRA E DOS PLANOS NACIONAIS DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG)

No início do capítulo anterior surgiram algumas questões acerca das práticas avaliativas que regulam e formatam, n'alguma dimensão, o sistema de ensino superior brasileiro – sobretudo em âmbito de pós-graduação (PG). No decorrer da apresentação dos “atravessamentos” que subjazem aos debates sobre produtivismo científico e cultura da performatividade, encontramos algumas indicações de leitura que poderiam nos orientar na tarefa de construir um possível caminho de resposta para as indagações sobre avaliação acadêmica. Tais indicações nos levaram ao Parecer Sucupira – CFE 977/65 – e aos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), elaborados pelo governo a fim de orientarem a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil.

A fim de reavivarmos a quais inquietações estamos tentando oferecer um caminho de “resposta”, as reescrevemos aqui: a serviço de que e de quem estão as políticas avaliativas situadas – e situantes – nas IES atualmente? Qual percurso essa ideia instrumental de avaliação atravessou no ensino superior brasileiro e como ela se encontra hoje? Como se dá hoje a avaliação universitária, e qual o seu atual propósito? Tendo-as como guia para a construção do nosso estudo, passemos então aos documentos pesquisados, aqui apresentados em ordem cronológica de publicação.

2.1 Parecer Sucupira e a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil

A pós-graduação brasileira, como nos indica o estudo de Carlos Roberto Jamil Cury (2005)³⁹, é uma parte recente da nossa história. Considerada como uma

³⁹ Optamos, dentre outras possibilidades, por utilizar o estudo do Professor Carlos Roberto Cury porque ele possui uma jornada reflexiva que pensa a educação como um **direito** que deve ser assegurado pelo Estado Democrático. Uma vez que essa é a posição de interesse que nós também assumimos nesse debate, julgamos proveitoso nos embasarmos nos seus escritos.

conquista tardia, possui uma trajetória cujo início data das primeiras décadas do século XX.

Embora no Brasil existam movimentos de abertura de cursos e espaços de pós-graduação já nas décadas de 30, 40 e 50, essa dimensão da formação acadêmica só teve sua caracterização e institucionalização como um seguimento do sistema superior de ensino em 1965, através do parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação (CFE) nº 977/65, conhecido pelo nome de seu relator, Newton Sucupira, o *Parecer Sucupira*. Esse parecer teve como propósito a definição da pós-graduação brasileira em sua matéria, seus níveis e suas finalidades.

Visto que o Parecer 977/65 não inaugura, mas sim institucionaliza e regulamenta a pós-graduação no Brasil, supomos pertinente recorrer – ainda que superficialmente – aos estudos de Cury (2005), que nos ajuda na compreensão da trajetória das medidas políticas e institucionais que culminaram com a publicação desse documento.

De acordo com Cury (2005), em abril de 1931 o ministro Francisco Campos⁴⁰, por meio do decreto nº 19.851, determinou a atividade de investigação científica como a finalidade do ensino universitário – independente de em qual área essa investigação se realizasse. Nesse mesmo decreto, segundo os apontamentos de Cury, lê-se: “[...] nos institutos universitários será atendido a um tempo o duplo objetivo de ministrar o ensino eficiente dos conhecimentos humanos adquiridos e de estimular o espírito de investigação original, indispensável ao progresso das ciências” (2005, p.8).

Mesmo que não tenha feito menção a um nível de pós-graduação, o decreto já propunha uma dupla tarefa para as universidades, sendo uma delas o desenvolvimento das investigações científicas. Como nos explica Cury (2005), esse debate em torno do progresso científico estava em voga nessas primeiras décadas do século XX:

Ainda nos mesmos anos de 1930, a então Universidade de Minas Gerais (futura UFMG) cria seu doutorado em direito, e é criada a Universidade de São Paulo (USP), com forte presença de intelectuais franceses que auxiliaram na implantação desta prestigiosa universidade estadual, com destaque para a abertura dos cursos e para a inovação de métodos e técnicas de investigação científica.

⁴⁰ À época ministro da Educação e Saúde Pública do Governo Provisório de Getúlio Vargas (CURY, 2005).

No *Manifesto da Fundação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo*, em 1933, lamenta-se como lacuna na reorganização da vida do país a inexistência de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, a par das instituições e conquistas do mundo civilizado. (CURY, 2005, p.8, grifos no original)

Em 1941 essa escola, supracitada, é instalada e inaugura seu primeiro curso de mestrado. À época, ele contava com o suporte de docentes norte-americanos para a realização de investigações científicas no país (CURY, 2005).

Em 1946, através do decreto nº 21.321, o Estatuto da Universidade do Brasil foi aprovado. No documento, se lia o reconhecimento de cursos de pós-graduação destinados à especialização profissional dos diplomados. Nesse mesmo período temos, também, a elaboração da ideia da criação de um Conselho Nacional de Pesquisa (que anos mais tarde seria levada a termo com a inauguração do CNPq)⁴¹:

Em maio de 1946, o Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva (engenheiro de formação), representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), propôs ao governo, por intermédio da ABC [Academia Brasileira de Ciências], a criação de um conselho nacional de pesquisa. [...] Álvaro Alberto tinha como empreitada a criação de uma instituição governamental, cuja principal função seria incrementar, amparar e coordenar a pesquisa científica nacional. (BRASIL, 2017, s/p. Trechos acrescidos entre colchetes)

De acordo com o texto sobre a história do Conselho, disponibilizado no sítio eletrônico oficial,

A lei de criação do Conselho estabelecia como suas finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. A missão do CNPq era ampla, uma espécie de “estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas” científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático. (*ibidem*)

Essa passagem nos lembrou um estudo elaborado por Jacqueline Pitanguí Romani (1982), que julgamos oportuno resgatar aqui:

a criação do CNPq em 1951 [...] constitui importante marco nas relações Estado-ciência, estabelecendo, pela institucionalização do papel do Estado enquanto patrocinador direto de pesquisas, novo

⁴¹ Informação disponível em <http://cnpq.br/a-criacao/>, acesso em 13 de julho de 2017.

padrão de relacionamento pelo qual este assume explicitamente a condição e apoio da atividade de produção científica. (s/p, grifos nossos)

Quanto à criação deste Conselho, Romani (1982, s/p) nos explica que ela se deu por uma conjunção de múltiplos fatores – “A criação de um órgão central de coordenação e apoio à atividade científica não constitui, portanto, um ato isolado, inserindo-se, ao contrário, no contexto econômico e político vigente no país na década de 50”. Conforme a análise da autora, dentre as razões que compõe o contexto político-econômico que subjaz à criação do CNPq estão a necessidade de fortalecer a figura do Estado enquanto um agente modernizador e ativo na implantação de políticas industrializantes; a preocupação com a energia atômica, entendida como questão de segurança nacional neste período⁴²; e a premência em oferecer apoio à formação de recursos humanos importantes ao desenvolvimento da indústria nacional.

Era um período em que a ciência estava sendo reconhecida e valorizada como uma força que contribui e promove diretamente o desenvolvimento de uma cultura. Desse modo, o controle e a regulamentação das atividades científicas precisavam virar assunto de Estado – assunto *político* de Estado.

Data dessa época, também, a criação da Capes:

Na década de 50 o Brasil vive um momento marcante no cenário político, econômico e social. No mesmo ano da criação do CNPq, mais precisamente no dia 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes) para atender às necessidades de aperfeiçoamento e capacitação de recursos humanos no Brasil. Diferentemente do CNPq, a agência surgiu para garantir recursos específicos de formação de cientistas e pesquisadores no ambiente acadêmico⁴³. (BRASIL, 2017, s/p)

Apesar de compreendermos a importância dada pelo Estado à criação da Capes e do CNPq, ao lermos o estudo proposto por Romani (1982), percebemos que o desenvolvimento desses órgãos de fomento à pesquisa científica não aconteceu de modo linear e sem obstáculos. Uma das primeiras dificuldades

⁴² “A partir da Segunda Guerra Mundial, os avanços da tecnologia bélica: aérea, farmacêutica e principalmente a energia nuclear, despertaram os países para a importância da pesquisa científica. A bomba atômica era a prova real e assustadora do poder que a ciência poderia atribuir ao homem. Com isso, diversos países começaram a acelerar suas pesquisas ou mesmo a montar estruturas de fomento à pesquisa, como no caso do Brasil” (BRASIL, 2017, s/p.). Disponível em: <http://cnpq.br/a-criacao/>, acesso em junho de 2017.

⁴³ Disponível em: <http://cnpq.br/anos-50/>, acesso em junho de 2017.

enfrentadas por eles, quando recentemente fundados, foi de ordem orçamentária, visto que o número de demanda por auxílio ultrapassava em muito as disponibilidades financeiras de ambos os órgãos. Outra dificuldade foi a evasão de pesquisadores brasileiros para o exterior, como indica Romani (1982) – uma vez que no Brasil a formação em pesquisa científica ainda estava muito pouco estruturada, os primeiros pesquisadores eram enviados ao exterior (sobretudo Estados Unidos e Europa) para que pudessem se aprofundar na prática da pesquisa. Nesse ínterim, por causa da grande influência dos pesquisadores estrangeiros, os temas de pesquisa que eram desenvolvidos se distanciavam das necessidades nacionais⁴⁴: eram pesquisas pensadas de acordo com uma base de interesses, teorias e métodos que não enfocavam o país e suas especificidades.

Este quadro só se altera a partir das mudanças políticas ocorridas em 1964 quando se observa uma crescente ênfase, através dos discursos oficiais, no problema da ciência e da tecnologia como elementos fundamentais para o projeto desenvolvimentista do governo. (ROMANI, 1982, s/p)

Nesse momento, a preocupação do Governo passa a enfatizar a formação dos pesquisadores em espaço nacional, consolidando a compreensão de que era necessário construir no Brasil cursos capazes de ensinar e promover a prática da pesquisa científica. Em meio a esse cenário econômico e político se insere a publicação do Parecer Sucupira: “O parecer CFE nº 977/65, tendo sido homologado pelo ministro da Educação em 6/1/1966, passou a conceituar e normatizar os cursos de pós-graduação no Brasil” (CURY, 2005, p.10).

O país sentia a necessidade de construir suas bases científicas, e a melhor opção era o sistema de pós-graduação nascente nesse período. Uma vez que no país ainda não estava consolidada a formação dos docentes universitários, que, em monta, se dava no estrangeiro, o Parecer Sucupira formaliza as seguintes exigências para a pós-graduação então instituída:

O aviso ministerial, ao solicitar a regulamentação, aponta, em síntese, os três motivos fundamentais que exigem, de imediato, a instauração de sistema de cursos pós-graduados: 1) **formar professorado competente que possa atender à expansão quantitativa do nosso ensino superior garantindo, ao mesmo tempo, a elevação dos atuais níveis de**

⁴⁴ Por “necessidades nacionais”, como lemos no próprio texto de Romani (1982), se compreendia, à época, os ideais desenvolvimentistas que pensavam a consolidação da economia brasileira no cenário mundial.

qualidade; 2) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; 3) assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para fazer face às **necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores**. (BRASIL, 1965, p.165, grifos nossos)

Este documento traz como objetivo principal indicar aos profissionais atuantes no ensino superior neste período a premência de se construir no país uma estrutura capaz de formar docentes para a nossa pós-graduação, doravante reconhecida como parte integral do sistema universitário.

D'outro ângulo, ainda partindo da citação acima, cumpre enfatizar que a definição e a regulamentação dos cursos de pós-graduação enquanto *locus* privilegiado para o desenvolvimento da ciência, desde o início, estiveram associadas a um ideal de avanço e progresso através dos saberes e da formação científica. Esse ideal – de que através da maturação de processos científicos a nação evoluiria rumo às ditas culturas civilizadas e desenvolvidas – sustentou a lógica de “importação de modelos estrangeiros” para a nossa pós-graduação⁴⁵.

Conforme se lê no Parecer Sucupira, nossa referência para a organização dos cursos de pós-graduação era o sistema norte-americano⁴⁶:

Sendo, ainda, incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação, teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. [...] Atendendo ao que nos foi sugerido pelo aviso ministerial, tomaremos como objeto de análise a pós-graduação norte-americana, cuja sistemática já provada por uma longa experiência tem servido de inspiração a outros países. (BRASIL, 1965, p. 166)

Sistemática que, de acordo com o documento citado acima, se caracterizava da seguinte forma:

[...] existe uma sistemática norte-americana que compreende, em sua essência, duração mínima de residência, cursos regulares, exames parciais e gerais, incluindo línguas estrangeiras, além da tese, quando se trata do PH.D., resultado de pesquisa e devendo apresentar contribuição nova para o saber.

⁴⁵ Aqui talvez caiba o esclarecimento de que, ao nos referirmos aos processos de “importação de modelos” de pós-graduação, não estamos fazendo um juízo de valor – não é nossa intenção neste trabalho adjetivar como negativa ou positiva nossa base de referências internacionais para a implementação da pós-graduação em âmbito nacional.

⁴⁶ “Cumpre registrar que em 1952 o Brasil firmou um acordo com os Estados Unidos pelo qual se celebraram diversos convênios entre universidades. Assim, muitos estudantes foram para os Estados Unidos a fim de fazer mestrado ou doutorado. E muitos professores norte-americanos vieram para o Brasil a fim de desenvolver programas de pós-graduação” (CURY, 2005, p.9).

O mérito do sistema, especialmente reconhecido pelo Robins Report, está em que a pós-graduação não se limita apenas ao preparo de uma tese doutoral ou uma dissertação de mestrado. Compreende uma série de cursos a que está obrigado o aluno, cobrindo ampla extensão do campo de conhecimento escolhido. Trata-se, portanto, de treinamento intensivo com o objetivo de proporcionar sólida formação científica, encaminhando-se o candidato ao trabalho de pesquisa de que a tese será a expressão. Essa organização sistemática da pós-graduação tem ainda a vantagem de oferecer o máximo de assistência e orientação ao aluno em seus estudos, sem prejuízo de liberdade de iniciativa que lhe é essencial. (BRASIL, 1965, p.168)

Nota-se que a ênfase dos sistemas de pós-graduação norte-americanos é a formação científica do pesquisador, compreendida de modo amplo no que se refere à quantidade e complexidade de tarefas exigidas dos alunos matriculados. Nas palavras do texto original, “doutorado e mestrado são o resultado de estudos regulares e rigorosos em determinado campo do saber podendo prolongar-se por tempo maior do que o necessário à graduação” (BRASIL, 1965, p.167).

Uma vez que foram pensadas pelo Parecer 977/65 as bases para a institucionalização da pós-graduação no Brasil, conforme vimos até aqui, fez-se notar por parte do Estado uma necessidade: a criação de uma base legislativa que regulamentasse e controlasse o seu exercício. Falando de outro modo, tornou-se necessária a criação das diretrizes políticas para a ciência produzida nos espaços de pós-graduação, tornados então uma questão governamental.

Quanto a isso, segundo o próprio Parecer:

O simples fato de que um estabelecimento tenha seus cursos de graduação reconhecidos não significa que se encontra realmente habilitado para instituir a pós-graduação. Por isso mesmo, se quisermos evitar que a pós-graduação brasileira – essencial à renovação de nossa universidade – seja aviltada em seu nascedouro, **devemos estabelecer não somente princípios doutrinários mas critérios operacionais e normas que dirijam e controlem sua implantação e desenvolvimento.** (BRASIL, 1965, p.170, grifos nossos)

Num estudo construído por Miriam Fábila Alves e João Ferreira de Oliveira (2014), os autores nos falam que uma série de reformas educacionais foram feitas nos anos vizinhos ao da publicação do Parecer nº 977/65, com vistas ao controle e ao redirecionamento dos propósitos acadêmicos para junto dos interesses do Estado. De acordo com os professores:

O Regime Militar promoveu ainda um conjunto de reformas da educação, atribuindo-lhe “função instrumental [...] num evidente esforço de inculcar-lhe,

em todos os níveis e ramos especializados, o sentido da objetividade prática” (RELATÓRIO, 1969, p.210) ou, em outras palavras, a educação assume “função instrumental”. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.353)

O “Relatório” ao qual os autores se referem nessa passagem é o Relatório Meira Matos, escrito em 1968, que, segundo Alves e Oliveira (2014, p.355), “apresentava explicitamente que o ‘Grande Objetivo’ da educação era ser ‘instrumento de maior alcance para a consecução dos objetivos econômicos e sociais da Política de Desenvolvimento’”. Para tanto, ela – a educação superior – deveria passar por uma série de reformulações propostas pelo próprio Estado.

Algumas das medidas propostas pelo Relatório foram:

Reestruturar o Ministério da Educação e Cultura; alteração do sistema de nomeação dos reitores, passando a ser uma atribuição do presidente da república; desvinculação dos professores do regime jurídico do funcionalismo público; retribuição por “produtividade do professor”; revisão dos quadros da universidade. Por fim, o relatório conclui que seria necessário, de imediato, “introduzir o sistema de créditos, aumentar o ritmo de trabalho docente já existente e articular melhor os horários no sentido do aproveitamento total dos recursos existentes (salas de aula, laboratórios, etc.)”. [...] Neste movimento, destaca a vinculação entre ensino e pesquisa técnico-científica; a reorganização das unidades de ensino; “a criação das grandes áreas de conhecimentos [...] concentrando nessas áreas todos os recursos de ensino e pesquisa”. (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p.356)

Como nos explicam Alves e Oliveira (2014, p.354), essa série de reformas, instituídas pela Lei 5540/68, decorreram de um contexto marcado “pelo controle político e ideológico da educação, pela escassez de recursos para a educação pública [...] e, também, de subordinação direta da educação aos interesses do capital”⁴⁷.

Em relação à pós-graduação, mais especificamente, aprendemos com o professor Ernâni Lampert (1998) que

Devido à promulgação da Lei 5540/68, que estabeleceu mecanismos para disciplinar a estrutura e o funcionamento desses programas [de pós-graduação], a pós-graduação ganha fôlego, campo e perspectivas. Se por um lado, a Reforma Universitária é muito questionada, pela forma como foi apresentada e pelo conteúdo explícito e implícito, a introdução de pesquisa, especificamente, através dos programas, foi um marco importante na educação brasileira. (p.81. Trechos acrescidos entre colchetes)

⁴⁷ Um estudo que detalha um pouco mais essa fase de controle político e ideológico da educação é o do professor Carlos Martins (2009), em que encontramos explicações sobre os conflitos entre os estudantes e o governo nesse período no país.

Lampert (1998) nos explica que a pós-graduação brasileira foi institucionalizada para atender ao desafio desenvolvimentista e, portanto, desde sua fundação recebeu investimento e diretrizes vindas do governo federal.

Em meio a esse contexto, podemos pensar a criação dos Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG), cujo primeiro foi lançado em 1975 (correspondente ao período de 1975-1979) trazendo como objetivo a feitura das indicações a serem seguidas por essa fração do sistema de ensino universitário.

2.2 Planos Nacionais de Pós-Graduação

Apenas sob o pretexto de orientar a leitura desta seção do nosso trabalho, vale esclarecer que nosso objetivo aqui não é a realização de uma detalhada e extensa análise de cada Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG). Nossa busca é, tão somente, construir uma síntese das diretrizes que, propostas através dos PNPGs, influenciaram os rumos dos sistemas de pós-graduação no Brasil⁴⁸.

O primeiro Plano, conforme o próprio texto do documento transcreve, objetivava instruir quanto à necessidade da institucionalização, da expansão e do planejamento do sistema de pós-graduação nacional:

Este documento, Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG –, é a expressão dos trabalhos iniciais do Conselho Nacional de Pós-Graduação, instituído no Ministério da Educação e Cultura pelo Governo Federal, através do Decreto nº 73.411, de 4 de janeiro de 1974. Tanto a criação do Conselho como a elaboração do Plano são decorrentes de providências sugeridas no relatório do grupo de trabalho da Secretaria-Geral do Ministério da Educação e Cultura, que durante o ano de 1973 se constituiu para **propor as medidas iniciais para a definição da política de pós-graduação**. (BRASIL, 2005, p.119, grifos nossos)

Tais medidas, como nos apresenta o Plano, desdobravam-se a partir de três núcleos de ação pensadas para o sistema de PG:

- formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expressão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade;

⁴⁸ Os Planos foram estudados em seus textos integrais, com exceção do IV que não foi promulgado. Eles estão disponíveis nos anexos do V PNPG.

- formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade;
- preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas. (BRASIL, 2005, p.125)

Pelo que expressa em seu texto, observamos que no momento em que esse documento foi publicado, as necessidades prementes eram duas: trazer à tona o princípio do planejamento estatal para as tarefas da pós-graduação, e alavancar a formação de docentes capacitados para atuar e dar continuidade ao processo de robustecimento desse ramo acadêmico no Brasil.

De acordo com um estudo proposto pelas professoras Acácia Zeneida Kuenzer e Maria Célia Marcondes de Moraes (2005) “foi nessas circunstâncias que, em 1976, a CAPES iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e procurou pôr em prática as orientações do I PNPG (1975-1979)” (p.1344).

Após cinco anos da publicação do primeiro Plano, foi desenvolvido e publicado pelo Ministério da Educação e Cultura o II Plano Nacional de Pós-Graduação, correspondente aos anos de 1982-1985. Ele é relevante para o nosso estudo porque é através dele que a avaliação da pós-graduação é institucionalizada e proposta como atividade acadêmica rotineira. Os princípios avaliativos, que hoje inúmeros autores reconhecem como partes estruturais do produtivismo científico, já constam - de modo embrionário - no documento doravante em tela.

Uma síntese elaborada por Kuenzer e Moraes, inspiradas no estudo de Moraes (2002), nos ajuda a acompanhar as primeiras medidas instituídas pela Capes no campo da avaliação:

O II PNPG (1982-1985), embora mantendo os mesmos objetivos do Plano anterior, enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação. Nesse contexto, tornaram-se prioritários a institucionalização e o aperfeiçoamento da avaliação, que, como indicamos, existia embrionariamente desde 1976. Destarte, ao longo dos anos de 1980 a sistemática de avaliação da pós-graduação brasileira consolidou-se: por um lado, a CAPES introduziu aprimoramentos nos formulários de obtenção de dados, bem como buscou sua progressiva informatização; criou as comissões de especialistas, uma para cada área de conhecimento e implementou a prática de visitas *in loco* aos Programas. Ademais, a agência passou a consultar as áreas de conhecimento (normalmente por intermédio das respectivas Associações Nacionais de Pós-Graduação) para obter indicações de nomes para compor seus vários níveis de avaliação: a comissão de avaliação dos cursos de pós-graduação e demais comissões de consultores para seleção de bolsas para o exterior, reconhecimento de

cursos novos, apoio a cursos *lato sensu*, acordos internacionais, etc. Esse movimento significou o envolvimento direto da comunidade acadêmica no processo avaliativo, “a avaliação por pares”. (KUENZER; MORAES, 2005, p.1346)

Nota-se, após a leitura do II PNPG, que, no que concerne à avaliação, sua ênfase recai sobre o aprimoramento *qualitativo* dos programas de pós-graduação reconhecidos no Brasil até então. Citando o texto oficial:

Os objetivos básicos deste Plano se orientam fundamentalmente para a solução dos problemas considerados centrais e que condicionam o desempenho e o aperfeiçoamento do sistema de pós-graduação.

O primeiro destes problemas é a questão da qualidade, manifestada seja nos profissionais formados, seja nas pesquisas realizadas. **Todos os esforços de consolidação e de desenvolvimento implícitos neste Plano têm como meta o aumento qualitativo do desempenho do sistema como um todo, criando estímulos e condições favoráveis, bem como acionando mecanismos de acompanhamento e avaliação.** (BRASIL, 2005, p. 184-185, grifos nossos)

Aqui podemos abrir um espaço para resgatar uma inquietação a respeito da noção de “qualidade do desempenho” sobre a qual o II Plano se apoia. Uma vez que ele não traz esclarecimentos relacionados a estes conceitos – qualidade/desempenho –, cabe a nós deduzir a que eles se referem. Na fase inicial do texto do I PNPG encontramos uma passagem que pode nos servir como um caminho para compreender a nossa questão:

Assim, **os padrões de desempenho de um curso são compreendidos como relações lógicas e contábeis entre as formas, os valores e os prazos dos recursos e atividades envolvidos.** E a elevação destes padrões se fará através de medidas que alterem a natureza destes tipos de trabalho. (BRASIL, 2005, p.133, grifos nossos)

Este trecho está situado na seção do documento que pensa a pós-graduação como um *sistema de trabalho*, que, para consolidar e melhorar seus resultados, precisa de avaliação e coordenação. Conforme lemos nele, a ideia de *qualidade de desempenho* é pensada como a associação (bem sucedida) de *relações lógicas e contábeis* entre formas, valores e prazos dos recursos e atividades dos sistemas de pós-graduação. Podemos reconhecer, a partir desta afirmação, que, desde a institucionalização da PG no Brasil, a avaliação de seu desempenho foi presumida através de critérios “contábeis” e “lógicos”, ou seja, n’alguma medida, *quantitativos*.

Essa percepção nos serve como um indicador do quanto os conceitos de qualidade e quantidade estão imbricados no campo de debate que discute a avaliação educacional em âmbito de pós-graduação. Desde da implantação dos dois primeiros Planos essas noções já eram transcritas confundindo-se uma com a outra: se inferia a *qualidade* dos programas de pós-graduação através das *contabilizações* que traduziam o quanto eles estavam produzindo a partir de uma monta de recursos investidos e aplicados.

Embora nosso objetivo de pesquisa não seja aprofundar o debate neste campo de discussão⁴⁹, é importante registrar essa passagem sobre qualidade e-ou quantidade de desempenho dos programas de PG porque, atualmente, esse nicho de estudo é central para aqueles que pesquisam sobre as atividades acadêmicas e científicas na universidade.

Afinal, as práxis avaliativas acontecem de acordo com o que se busca avaliar – o que se considera como “bom ou mau desempenho” não é apenas resultado de um processo de avaliação, mas também causador dele, na medida em que oferece as bases conceituais para que ele (o processo avaliativo) seja pensado e executado.

Uma vez que anotamos aqui o que os primeiros atos de avaliação acadêmica analisavam – o resultado da fração *desempenho* sobre *recursos* (D/R) –, podemos passar a uma segunda questão que nos acompanha no transcorrer de nossas leituras: qual a finalidade última dos procedimentos avaliativos acionados na academia? A quais propósitos eles atendem?

Encontramos no texto do próprio Plano a resposta: a avaliação servirá, sobretudo, para o *controle* do desempenho.

Cabe à própria universidade ou instituições acadêmicas zelar pela qualidade de seus cursos de pós-graduação, **fortalecendo o que é bom e promissor, desestimulando os que não têm maiores possibilidades de recuperação**. Os instrumentos de que dispõem as agências governamentais terão caráter suplementar, no sentido de reforçar o empenho da própria instituição no apoio às iniciativas bem-sucedidas e na gradativa desativação do que, em comum acordo, for considerado como não correspondendo às exigências mínimas de qualidade e desempenho. **Para tal é preciso que as universidades e instituições de pós-graduação procedam periodicamente a uma avaliação crítica do seu**

⁴⁹ Aqui é possível compartilhar que, embora este não seja o nosso objetivo de debate, ainda assim é um assunto abarcado pelo nosso interesse de estudo. Uma vez que esta dissertação não é o final de uma pesquisa, mas uma parte dela, julgamos cuidadoso deixar registrado aqui reflexões que nos servirão à frente como outros caminhos de investigação.

desempenho e de sua própria produtividade. (BRASIL, 2005, p.187, grifos nossos)

O controle será feito, conforme lemos no trecho acima, através do *estímulo* aos programas “promissores” e *gradativa desativação* daqueles espaços que não alcançarem o desempenho desejado – desejado pelo próprio Estado, que é quem dá as diretrizes e metas nesse momento.

Embora o II PNPG não explicita os meios segundos os quais ele fará as operações de estímulo e desativação dos programas avaliados, ele nos sugere que a distribuição de recursos estará associada a esses procedimentos de controle:

Em passado recente, quase todos os programas que revelaram iniciativa ou potencial de produtividade e desenvolvimento obtiveram recursos, embora nem todos os investimentos tenham apresentado os resultados esperados, enquanto um ou outro grupo promissor ficou sem o devido apoio. **Cabe, doravante, apoiar prioritariamente a consolidação do bom e do promissor.** (BRASIL, 2005, p.185, grifos nossos)

Uma vez que o apoio virá sobre a forma de investimento e entrega de recursos, torna-se subentendido que as condutas de “desativação” acontecerão de modo inverso, ou seja, através do recolhimento de recursos estatais daqueles programas que não tenham cumprido com as exigências de produção e qualidade indicadas pelas agências de regulação. Quanto a estas últimas – as agências de regulação e controle – encontramos uma passagem no II PNPG que as identifica de modo direto:

Não se pode esperar uma tendência natural para uma produção de alta qualidade na pós-graduação. Qualidade se produz onde são criadas as condições para que ela se realize e onde ela é exigida. **Esta exigência de qualidade parte, no caso, de três instâncias: o mercado, a própria comunidade científica, e as instituições governamentais com poder político-normativo ou detentoras de recursos de financiamento.** (BRASIL, 2005, p.181, grifos nossos)

Consideramos de suma importância trazer essa passagem na íntegra para que possamos grifar o fato de a educação encontrar-se subsumida aos interesses do mercado e dos órgãos com poder de financiamento – na época e também atualmente: a CAPES, o CNPq e as Fundações de Amparo à Pesquisa (SILVA; FERRO, 2010).

Os textos atuais que movimentam a temática do produtivismo científico (em sua maioria) o associam, teoricamente, aos imperativos mercadológicos da sociedade atual. No texto integral do segundo Plano, conforme vimos, encontramos uma vinculação que é legal e jurídica, visto que este documento possui poder diretivo e regulamentador das práticas acadêmicas em âmbito de pós-graduação.

Ainda que se trate de um documento de pouco mais de três décadas, ele nos aponta para os rumos que, desde a institucionalização, o Estado atribuiu para os espaços de pós-graduação no Brasil – rumos que colocam em compasso as atividades acadêmicas e os imperativos econômicos de mercado necessários ao desenvolvimento do país.

De volta à esteira do nosso estudo, temos o III PNPG. De acordo com as proposições de Kuenzer e Moraes (2005):

A pesquisa ganha relevância na pós-graduação no âmbito do III PNPG (1986-1989), consequência de sua vinculação ao I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República. O PND, traduzindo o espírito da época, determinava como meta a conquista da autonomia nacional. Nessas circunstâncias, caberia à pós-graduação formar o quantitativo de cientistas necessário para o país atingir plena capacitação científica e tecnológica, condição está reconhecida como requisito para assegurar a independência econômica. Com vistas a cumprir tal meta, o III PNPG priorizou a pesquisa nas Universidades, enfatizando seu papel no desenvolvimento nacional, e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia. (p.1346, grifos nossos)

É no íterim do III PNPG que o sistema de pós-graduação, sob a finalidade de atender à exigência de elevar a produtividade e a capacidade de formação de pesquisadores para o sistema de Ciência e Tecnologia (C&T), que percebemos a configuração de políticas de incentivo à produção científica, inclusive em nível internacional. Tais políticas, tal como o Plano nos deixa entender, articulam-se à *avaliação pelos pares*, apoiada numa lógica meritocrática que fortalece aqueles que produzem e recolhem os recursos daqueles que não alcançam as expectativas de produção.

A fim de ilustrar esse nosso percurso reflexivo – elaborado no parágrafo anterior –, exporemos a seguir uma série de passagens do texto oficial que nos permitem essa compreensão. Introdutoriamente, podemos transcrever o trecho que apresenta as três diretrizes mestras sugeridas pelo III Plano Nacional de Pós-Graduação:

Em resumo, os objetivos gerais do III PNPG são os seguintes:

1. Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos de pós-graduação;
2. Institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação;
3. Integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo. (BRASIL, 2005, p.195)

Esses três caminhos de orientação para a pós-graduação brasileira – no final da década de 80 – desdobram-se, respectivamente, em indicações para se aumentar a produção científica entre os pesquisadores nacionais; alocar, prioritariamente, as atividades da PG nas instituições universitárias; e fomentar a internacionalização das nossas produções científicas a fim de aumentar a visibilidade da ciência brasileira.

Quanto às estratégias para que esses objetivos sejam alcançados, o Plano esclarece que elas são de natureza diversa. Contudo, ao lermos as indicações que o documento propõe, vemos uma ênfase sobre o papel da avaliação nesse processo de estímulo à pesquisa e integração da pós-graduação ao sistema de C&T, bem como a insistência em propor a necessidade de apoio financeiro a esse segmento de ensino, sobretudo naquilo que concerne à produção científica.

Também é no terceiro PNPG que encontramos, pela primeira vez, o *diagnóstico* – oficialmente reconhecido – da falta de políticas que fomentem a produtividade científica por parte dos docentes do sistema de PG:

O Sistema Educacional, como um todo, resente-se da inexistência de uma política de incentivos que estimule a produção de textos por autores nacionais, particularmente pelos docentes atuantes na pós-graduação. (BRASIL, 2005, p.202)

Nos dois Planos iniciais encontramos, em evidência, a necessidade de consolidar a formação de docentes e pesquisadores capazes de fortalecer e firmar o sistema de PG no Brasil. Já no III Plano, o primeiro após a institucionalização da avaliação acadêmica, encontramos as primeiras exigências endereçadas diretamente aos professores no que concerne à produção científica.

Ele é o primeiro que traz, de forma explícita, a orientação de se “reestruturar a carreira docente universitária para valorizar a produção científica, tanto para o acesso quanto para a promoção, **com remuneração específica para o desempenho científico**” (BRASIL, 2005, p.211, grifos nossos).

Não por coincidência, é também neste Plano que a avaliação pelos pares é mencionada sob a forma de diretriz. Lê-se, no documento, sobre a importância de se

Assegurar os recursos para manutenção da infra-estrutura do sistema e manter o financiamento a projetos específicos de ensino e pesquisa, através das agências de fomento, utilizando procedimento de julgamento pelos pares, com base em critérios de mérito. (BRASIL, 2005, p.209)

Conforme lemos de modo direto e explícito na passagem trazida acima, o processo de julgamento pelos pares – baseado em critérios de *mérito* – é indicado pelo Plano como ferramenta para se organizar a distribuição de recursos para aqueles *projetos específicos* de interesse do governo.

Quanto aquilo a que se refere a noção de “projetos específicos”, temos indicações durante o texto oficial que se tratam daqueles voltados para a produção de Ciência e Tecnologia. A fim de ilustrar essa ideia, podemos citar, por exemplo, a passagem em que o III PNPG orienta enfaticamente sobre a importância de se apoiar “revistas brasileiras [científicas] que tenham padrão internacional” (BRASIL, 2005, p.211. Trechos acrescentados entre colchetes).

Já em relação ao que o texto oficial entende por “mérito”, não temos nenhuma indicação direta a respeito do que significa. Cabe-nos, então, construir as nossas deduções a partir do que o documento aconselha como diretriz. Ou seja, partimos aqui do pressuposto de que será reconhecido como mérito aquelas práticas em acordo com as propostas do Plano, e, seguindo essa lógica, demérito tudo aquilo que não corresponder às expectativas do planejamento.

Uma vez que o PNPG em pauta é claro em relação à importância de produzirmos ciência e tecnologia – que, inclusive, de acordo com as diretrizes, devem ser práticas remuneradas de modo específico dentro dos sistemas de PG, podemos considerar que o mérito dos docentes e pesquisadores será aferido a partir daquilo que eles forem capazes de produzir nesse âmbito de saberes – C&T. Falando de outro modo, as regras que definirão quais profissionais serão, doravante, tidos como produtivos ou não, emanará do campo da C&T: as produções que esse campo valorizar serão indicação de mérito e, as que lhe forem inúteis, demérito.

Para nosso estudo é valiosa essa compreensão porque ela nos permite observar como as configurações produtivistas, que vimos superficialmente no

primeiro capítulo desta dissertação, vieram se construindo e se fortalecendo durante o processo de oficialização e consolidação da pós-graduação no Brasil.

A partir do que expusemos até aqui, podemos conferir como aquilo que hoje nomeamos como “norma produtividade” (VILAÇA, 2013) já encontrava-se de modo embrionário nos anos iniciais da PG brasileira.

Para verificarmos com maior clareza essa afirmação que fizemos, podemos transcrever o texto em que Vilaça (2013) nos explica sobre o conceito de norma produtividade:

[...] por norma produtividade entendo um conjunto ou sistema de regras, padrões, mecanismos e critérios cujo eixo é a performance produtiva, por meio do qual se visa a normalizar indivíduos e instituições, constringendo, induzindo e ajustando condutas, já que confere marcante destaque à produtividade em pesquisa como critério avaliativo e seletivo (hierarquizador e distintivo), de promoção e punição. (p.168)

Ao associarmos o texto do III PNPG e a explicação de Vilaça acerca da norma produtividade, percebemos que ambos guardam proximidade quanto àquilo que descrevem – o Plano, em âmbito documental, e Vilaça (2013), em âmbito teórico. A impressão que temos é que, no final da década de 80, a norma descrita pelo autor estava sendo institucionalizada nos sistemas de pós-graduação brasileiros⁵⁰.

A fim de darmos seguimento ao nosso estudo, falaremos brevemente sobre o IV Plano, que não foi promulgado pelo governo, embora tenha exercido influência sobre o sistema de pós-graduação através de transformações propostas pela CAPES, sobretudo naquilo que concerne à avaliação⁵¹.

No ano de 1996, a Diretoria-Executiva da CAPES, ciente da necessidade de se construir um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma

⁵⁰ Vale lembrar que no mesmo ano de promulgação do III PNPG foi publicado o Relatório Geres, já comentado no início desta dissertação. Ele, conforme já dito, trouxe sugestões em relação a medidas avaliativas possíveis para o sistema de ensino superior, sendo a *avaliação do desempenho* dos docentes um dos parâmetros sugeridos pelo documento.

⁵¹ A fim de corroborar o que dissemos, trazemos aqui um trecho do V PNPG que aborda seu Plano anterior (não promulgado): “Uma série de circunstâncias, envolvendo restrições orçamentárias e falta de articulação entre as agências de fomento nacional, impediu que o Documento Final se concretizasse num efetivo *Plano Nacional de Pós-Graduação*. No entanto, diversas recomendações que subsidiaram as discussões foram implantadas pela Diretoria da CAPES ao longo do período, tais como **expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação**” (BRASIL, 2005, p.17-18, grifos nossos).

pauta de trabalho com vistas à sua realização. [...] Para tanto, foi constituída uma Comissão Executiva para organizar um Seminário Nacional que serviria como marco inicial da construção do IV PNPG. (BRASIL, 2005, p.16)

O contexto em que o IV Plano foi pensado pela Comissão Executiva – década de 1990 –, como nos indica Kuenzer e Moraes (2005, p.1346), fora marcado pelo “esgotamento dos paradigmas vigentes da avaliação e a urgência em criar um novo modelo avaliativo”.

De acordo com as autoras:

Com base nas discussões que se desenvolveram tendo em vista a formulação do IV PNPG, que acabou por não se viabilizar em face de várias restrições, entre elas a orçamentária, a CAPES formulou seu novo paradigma de avaliação, introduzido para o biênio 1996/1997, o qual se manteve basicamente o mesmo até a última avaliação trienal de 2001/2004. (KUENZER; MORAES, 2005, p.1347)

Quanto a esse modelo avaliativo, as professoras nos explicam que

O novo modelo de avaliação, uma vez que valoriza prioritariamente a produção científica e, portanto, a pesquisa, **provocará a inversão proposta anos antes pelo III PNPG: o deslocamento da centralidade na docência para a centralidade na pesquisa**. Em que pesem as justificadas críticas à sistemática de avaliação, pode-se identificar uma vez mais o papel indutor do Estado no redirecionamento da pós-graduação. (KUENZER; MORAES, 2005, p.1347, grifos nossos)

Neste trecho, o que mais salta aos nossos olhos é a afirmação de que é a avaliação que provocará a inversão da centralidade das atividades da pós-graduação – da docência para a pesquisa. Isso nos desperta para o papel ativo da avaliação na estruturação do ensino superior: ela não apenas confere as práticas e produções universitárias, ela as orienta e transforma.

Embora não tenhamos acesso ao texto do IV Plano, lemos através do estudo de Kuenzer e Moraes (2005) – e também através do resumo referente a este documento transcrito no V PNPG – que as mudanças por ele propostas deram continuidade ao processo de expansão, internacionalização e fomento à produção científica, conforme os apontamentos do III Plano Nacional de Pós-Graduação.

Contudo, uma vez que a década de 1990 foi um período conturbado econômica e politicamente, os debates a respeito da avaliação acadêmica e desenvolvimento do ensino superior não aconteceram de modo linear e livre de

conflitos. Alguns estudos nos orientam em relação à série de documentos e relatórios que foram pensados tendo como foco projetos para elevar a qualidade da academia brasileira neste período (BARREYRO; ROTHEN, 2008, ROTHEN; BARREYRO, 2009).

Exclusivamente para reforçar o que afirmamos anteriormente, trazemos aqui uma passagem de um estudo realizado pelos professores José Carlos Rothen e Gladys Beatriz Barreyro (2009), na qual anunciam que

A contínua mudança de órgãos responsáveis pela definição dos padrões de qualidade e a participação de tantas agências, além da busca de legitimação pelo conhecimento técnico dos especialistas, revela o embate político em torno da definição do que seria qualidade na educação superior brasileira. (p.745)

A partir disso podemos supor, inclusive, que as inconstâncias políticas dessa década foram uma das razões que impossibilitaram a promulgação do IV Plano Nacional de Pós-Graduação.

Aqui não esmiuçaremos os detalhes a respeito dos diversos projetos que foram pensados – por diferentes órgãos governamentais – para a promoção do desenvolvimento do sistema de ensino superior brasileiro, incluindo a pós-graduação. Isso, porque, foram tantos os desvios em torno dessa temática (na década de 1990, enfatizamos), que não teríamos tempo para realizar tal tarefa com cuidado e responsabilidade. Por conseguinte, trouxemos apenas a título de comentário as conturbações subjacentes aos debates sobre ensino superior e avaliação acadêmica. Nossa finalidade aqui foi tão somente contextualizar melhor nossa discussão antes de avançarmos para os PNPGs seguintes⁵².

Nesta altura do nosso trabalho, a fim de melhor apresentar seu percurso de investigação, é necessário que façamos um adendo: preferimos separar o estudo dos dois Planos mais recentes – referentes aos anos de 2005-2010 e 2011-2020, respectivamente – porque eles correspondem à fase em que as pesquisas lidas para a composição do primeiro capítulo desta dissertação foram escritos.

Portanto, para que sejam pensados com mais cuidado, segue em tópico separado a análise referente ao V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação.

⁵² A quem for de interesse, buscar a leitura dos autores José Carlos Rothen e Gladys Beatriz Barreyro (2009). Os professores integram um grupo de pesquisa na Universidade de São Paulo (USP) cujo interesse é a *história da avaliação da educação superior no Brasil*, de modo que possuem minuciosos estudos sobre esse assunto.

2.3 CAPES e avaliação da pós-graduação hoje: V e VI Planos Nacionais de Pós-Graduação

Atualmente, no Brasil, a estrutura fundamental do sistema de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* – e, a reboque, da nossa produção científica – é responsabilidade da CAPES, que controla com quase exclusividade essa tarefa⁵³. Um importante veículo legislativo de divulgação das propostas capesianas para a avaliação acadêmica é o Plano Nacional de Pós-Graduação, através do qual essa agência governamental indica as premissas das quais parte para pensar nosso sistema de ensino e as orientações que emite a esse campo de práticas e saberes (TREVISAN et al., 2013).

Desse modo, quando a questão de pesquisa busca compreender como estruturam-se as ambiências educativas, em suas mais diversas instâncias, a leitura cuidadosa dos Planos é uma importante ferramenta investigativa.

2.3.1 V Plano Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)

A fim de continuarmos, pois, a construção de um esboço do percurso que as políticas avaliativas – voltadas, sobretudo, para o ensino superior – seguiu no transcorrer das últimas décadas, recorreremos ao V PNPG, referente ao período de 2005-2010, para observarmos de onde partiu, politicamente, o Plano atual (2011-2020).

O V PNPG aponta para o crescimento do sistema de pós-graduação brasileiro, mostrando, através de tabelas, que os números de matrícula, formação e publicação de material científico seguiram na crescente desde a promulgação do III Plano.

Nesse ínterim, ele nos apresenta o grau de valor que a PG possui no cenário de desenvolvimento nacional:

⁵³ Essa informação ampara-se no Decreto 3.860/01, que dispõe em seu décimo oitavo artigo: “A avaliação de programas de mestrado e doutorado, por área de conhecimento, será realizada pela CAPES, de acordo com critérios e metodologias próprios” (BRASIL, 2005, p.22).

O Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2005-2010 – **incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento sócio-econômico e cultural da sociedade brasileira.** Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuar nos diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que **é no interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira.** (BRASIL, 2005, p.8, grifos nossos).

Na sequência de apresentação, o documento nos indica a razão do crescimento da PG brasileira, dando ênfase às políticas de indução naquilo que concerne ao robustecimento desse segmento de ensino:

Em função dos resultados já alcançados, pode-se afirmar que a pós-graduação se constitui numa das realizações mais bem sucedidas no conjunto do sistema de ensino existente no país. Deve-se ressaltar que o seu desenvolvimento não derivou de um processo espontâneo do aumento da pesquisa científica e do aperfeiçoamento da formação de quadros, **mas foi produto de uma deliberada política indutiva, em grande medida concebida, conduzida e apoiada pelas instituições públicas, com decidido engajamento da comunidade acadêmica brasileira.** [...] O desempenho da pós-graduação encontra-se intimamente ligado a uma mobilização permanente da comunidade acadêmica nacional, bem como a um processo contínuo de integração com a comunidade científica internacional, orquestrado e apoiado pela CAPES e CNPq. Ao lado disso, a pós-graduação contou com um planejamento de médio e de longo prazos que, desde cedo, incorporou um adequado sistema de avaliação institucional e financiamento do poder público. (BRASIL, 2005, p.8, grifos nossos)

A partir desses trechos transcritos, podemos pensar sobre algumas questões a respeito da pós-graduação brasileira. Aqui, enfocaremos duas que saltaram aos nossos olhos.

O primeiro ponto que chamou a nossa atenção neste debate foi a afirmação de que a educação compõe parte do setor estratégico para o desenvolvimento econômico e social do país. Não que discordemos da importância desse campo para a nação – cremos, inclusive, que ele é parte fundamental das organizações sociais (DIAS SOBRINHO, 2004) – mas, n’alguma medida, precisamos ler com estranhamento essa passagem para que possamos olhar para além do que está escrito de modo direto no texto. Desse modo, indagamos: o que significa afirmar que a educação é um *fator estratégico para o desenvolvimento da sociedade?*

São muitas as possibilidades de se compreender essa frase; possibilidades que variam de acordo com a maneira que definimos, separadamente e em conjunto, os elementos semânticos que a compõe (fator estratégico; desenvolvimento; sociedade). Objetivando tecer um caminho de resposta a essa pergunta sem, entretanto, fragilizar nosso debate através de ampliações bibliográficas que não teríamos tempo de aprofundar, escolhemos focar, cuidadosamente, apenas o próprio texto oficial como fonte de significações.

Quanto à ideia de a educação representar um fator estratégico de desenvolvimento, encontramos no texto do V PNPG uma pista de como esse documento a significa:

As atividades de pesquisa científica, tecnológica e inovação são hoje componentes fundamentais de uma presença atuante e autônoma, como nação, e da agregação de valor a produtos e processos, com reflexos diretos nas possibilidades de inserção competitiva no mercado mundial. O desenvolvimento científico e tecnológico tornou-se, com isso, um fator determinante na geração de renda e na promoção de bem-estar social. Não por acaso, muitas nações se referem à Ciência e Tecnologia como uma *questão de poder*, capaz de dividir o mundo entre os países produtores de conhecimentos e tecnologias e aqueles que, no máximo, conseguem copiá-las. Ciência e Tecnologia compõem hoje dimensão estruturante do desenvolvimento nacional – alavanca crucial para o Brasil superar as desigualdades que marcam a sua inserção no sistema internacional. (BRASIL, 2005, p.49, grifos no original)

Segundo o que lemos, podemos inferir que a educação – sobretudo no que tange o sistema de PG – tem potencial estratégico justamente porque está vinculada estreitamente ao campo de C&T, uma importante e *poderosa* força produtiva atual, capaz de definir e estabelecer quais países estarão na liderança da economia globalizada⁵⁴ e quais estarão a reboque dela.

Essa passagem nos permite, também, compreender o que o V Plano entende por “desenvolvimento” da sociedade.

Veza que ele deixa claro que o campo da ciência e tecnologia é um campo de poder capaz de separar as nações do mundo entre aquelas produtoras e consumidoras-reprodutoras de tecnologias, podemos subentender que o

⁵⁴ Aqui cabe uma ressalva: apesar de haver bibliografia discutindo a ideia de “economia global”, preferimos utilizar aqui este termo a partir de um senso mais comum. Chamamos de *economia globalizada*, assim, a rede de relações e interdependências que associam os sistemas econômicos em nível mundial, sem, contudo, detalhar e esmiuçar quais são essas relações ou como elas se dão na atualidade. Para maiores informações sobre essa temática, consultar Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.27-50).

desenvolvimento econômico e social articula-se à capacidade de produzir suas próprias bases científicas e tecnológicas: desenvolvida é a nação capaz de produzir ciência e tecnologia.

Isso posto, apenas para melhor contextualizar nosso estudo, citaremos a seguir as áreas que o V PNPG qualifica como centrais para os projetos de desenvolvimento tecnocientífico, ou seja, quais são as áreas estratégicas nas quais o SNPG deve investir:

[...] frente às demandas e às potencialidades do nosso país continental, a pós-graduação brasileira carece de política nacional que supere as disparidades do nível de desenvolvimento científico entre os Estados. É preciso inserir a política de formação de recursos humanos no contexto da política industrial brasileira.

A política industrial voltada para setores estratégicos – a indústria de software, fármacos, semicondutores e microeletrônica, e bens de capital – como também nas áreas consideradas “portadoras de futuro” (biotecnologia e nanotecnologia) são campos nevrálgicos na correlação de forças internacionais em que o Brasil apresenta enorme potencialidade e nas quais a pós-graduação deveria dar maior atenção. Nessa perspectiva, torna-se necessário o fortalecimento dos programas espacial e de energia, a criação de programas de exploração do mar e da biodiversidade, assim como o efetivo desenvolvimento da região amazônica como instrumento de integração nacional. (BRASIL, 2005, p.50)

A segunda questão para a qual nos atentamos refere-se ao fato de o documento dizer diretamente que o Sistema Nacional de Pós-Graduação não se desenvolve de forma espontânea e natural, mas a partir de políticas públicas que o direcionam conforme os interesses de desenvolvimento do Estado.

De certo modo, parece uma obviedade afirmar que os projetos educacionais propostos pela federação são carregados de intensa força política. Contudo, ainda assim, julgamos necessário enfatizar essa ideia. Principalmente pelo fato de ela ajudar a marcar nosso ponto de interesse neste debate: se as diretrizes para a academia são *forças políticas*, e, como tal, alinham-se a um projeto mais amplo de sociedade, é importante que deixemos dito que nosso horizonte de interesse coaduna com a visão democrática de sociedade, na qual a educação é um *direito*, e não um *bem de serviço* oferecido pelo Estado (CURY, 2002).

Isso posto, podemos interpelar – ao texto do V PNPG –, qual a visão de sociedade com que ele está comprometido?

Por tudo que lemos, podemos supor, com alguma seguridade, que o V Plano pactua com uma visão de mundo que bem qualifica as sociedades *desenvolvidas*

economicamente – nos termos que transcrevemos acima: capazes de produzir e consolidar modelos tecnocientíficos próprios – e que, portanto, seu comprometimento atua para estimular a pós-graduação brasileira a caminhar na direção da autonomia produtiva de C&T.

Essa ideia pode ser ilustrada com a redação das diretrizes mestras que norteiam o V PNPG, conforme ele nos apresenta:

O objetivo principal do PNPG é o crescimento equânime do sistema nacional de pós-graduação, **com o propósito de atender, com qualidade, as diversas demandas da sociedade, visando ao desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do país**. Esse Plano tem ainda como objetivo subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas voltadas para as áreas de educação, ciência e tecnologia. (BRASIL, 2005, p.53, grifos nossos)

Dado quais são as intenções do Plano em tela, resta ao nosso estudo realçar o papel da avaliação no processo de execução delas.

Por tudo o que lemos até aqui, podemos compreender que a avaliação do sistema de PG cumpre um importante papel no direcionamento das políticas voltadas para a educação, de forma que é possível então, através da análise das práticas de avaliação acadêmica, inferir *para onde* e *como* elas apontam a academia e seus saberes.

Quanto ao “para onde”, já elaboramos uma possibilidade de resposta; tem-se em vista a construção de uma academia produtiva, sobretudo naquilo que tange o campo de ciência e tecnologia. Em relação ao “como”, tentaremos, ainda que superficialmente, compreendê-lo a seguir.

Em relação à avaliação, o V Plano nos diz, introdutoriamente:

A avaliação deve ser baseada na qualidade e excelência **dos resultados**, na especificidade das áreas de conhecimento e no **impacto dos resultados** na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade. **Os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação**. (BRASIL, 2005, p.62-63, grifos nossos)

Fica claro, de acordo com essa citação, que o sistema de avaliação proposto pelo PNPG se baseará, enfaticamente, *nos resultados* entregues pela comunidade acadêmica para atribuir-lhe algum tipo de qualificação. Resultados que serão pensados, como o Plano insinua, a partir de um referencial de desempenho

importado dos países que tomamos como parâmetro de desenvolvimento a ser atingido (BRASIL, 2005)⁵⁵.

Ou seja, o V PNPG nos permite compreender que, a partir dos índices de desempenho tecnocientífico dos países por nós tidos como modelo – sobretudo os Estados Unidos da América – nossa produção é avaliada como adequada ou insuficiente ao propósito de melhorar nossa posição no *ranking* global de programas de PG. Para além (ou aquém) das questões que essa constatação pode suscitar, nos deteremos, aqui, no processo de quantificação através do qual essas escalas comparativas são construídas; processo este que, embora não descrito pelo V Plano pormenorizadamente, nota-se articulado à noção de Fator de Impacto, já mencionada na primeira parte da dissertação.

Uma das diretrizes propostas pelo Plano para a avaliação diz respeito à “consideração de impacto e relevância na fronteira do conhecimento ao avaliar-se a produção científica, aferindo-a por sua visibilidade (índice de impacto) e também por sua contribuição intrínseca ao conhecimento novo (índice de citação)” (BRASIL, 2005, p.63). Nessa mesma esteira de indicações, o documento orienta para “a redefinição do papel do mestrado”, reforçando “a iniciação científica na formação de pesquisador, sugerindo-se a atribuição de créditos às atividades que resultem em produção científica ou tecnológica” (*idem*, p.59).

Não nos parece arbitrário inferir, através de passagens como estas, que uma avaliação acadêmica baseada em índices e, portanto, quantificável n’alguma dimensão, é valorizada justamente por facilitar a construção de quadros comparativos relacionados ao desempenho dos nossos sistemas de pós-graduação que, por sua vez, serão (re)direcionados em termos de políticas educacionais para

⁵⁵ Para fins de contextualizar nosso estudo, cabe dizer que o V Plano é o primeiro a apresentar uma seção inteira dedicada a comparar o desempenho da pós-graduação brasileira com a de outros países. Aqui nossa intenção não é detalhar as informações que o texto oficial oferece, mas sim colocar em relevo que nosso SNPG não é pensado descolado dos movimentos tecnocientíficos globais; pelo contrário, ele é planejado a partir de uma rede de comparações que escalone e hierarquize a *qualidade* do desempenho de programas de pós-graduação em todo o mundo. Embora o V Plano também ofereça dados que ilustram e comparam as assimetrias nacionais relacionadas à pós-graduação, fica clara a ênfase que o documento dá à posição que ocupamos num *ranking global* de PG. Quanto ao conceito de *desempenho da pós-graduação*, de acordo com a leitura do documento, inferimos que se refere à relação entre quantidade de matrículas e quantidade de titulados; à produção de material científico, sobretudo artigos publicados em veículos qualificados de comunicação acadêmica; e à produções tecnológicas, sejam em forma de produtos ou patentes (BRASIL, 2005). Essas informações podem ser melhor compreendidas a partir da leitura do tópico 3.2.5 do V PNPG, intitulado “comparações com outros países”, p.37-41.

melhor corresponderem às expectativas de desenvolvimento (im)postas pelos países que temos por referência.

Em síntese, tentando dizer de outro modo o parágrafo anterior a fim de deixá-lo mais claro, a leitura do V PNPG nos permitiu compreender que o sistema de avaliação acadêmica foi metodizado a partir de perguntas políticas que desejavam esclarecer qual posição o Brasil ocupava num *ranking* global de desempenho tecnocientífico, perguntas que carregavam a intencionalidade de alavancar o país nessa escala – torná-lo mais *produtivo*.

Anteriormente nos perguntamos a respeito de “para onde” o Plano estava apontando a PG brasileira. Em seguida, nos propusemos a compreender os meios utilizados por ele para alcançar seus objetivos. Diante do que estudamos, podemos dizer que o *como*, sobre o qual nos indagamos anteriormente, aconteceu ao mesmo tempo em que o *para que* – meios e fins confundem-se no V Plano. Na medida em que as análises a respeito do SNPG foram sendo construídas, as políticas avaliativas foram se afinando aos interesses de melhor desempenho científico e tecnológico, medindo e direcionando o sistema de PG para uma rotina de maior produtividade.

Em face de tudo que foi exposto, podemos, agora, resgatar a questão: o que significa afirmar que a educação é um fator estratégico para o desenvolvimento da sociedade?

Uma das possibilidades de respondê-la é compreender que a educação torna-se estratégica, aos olhos do Estado, quando assume força propulsora dos seus interesses (do Estado). Ou seja, no contexto de debates proposto pelo V Plano, é razoável propor que a educação é fator estratégico justamente porque, por caracterizar-se como elemento central para a promoção da ciência e da tecnologia, assume posição nuclear nos projetos de desenvolvimento nacional.

O estudo do V PNPG nos permitiu acompanhar como o sistema de pós-graduação veio se delineando e se consolidando desde 2005 – inclusive como artifício para os projetos desenvolvimentistas do país. Agora, a fim de completarmos nossa pesquisa, cumpre a feitura de uma análise do Plano Nacional de Pós-Graduação atual, o VI PNPG, referente ao período de 2011-2020.

2.3.2 VI Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020)

Uma primeira observação que julgamos oportuno fazer é sobre a realidade “material” desse Plano: dentre todos, é o mais extenso e detalhado em relação aos assuntos que aborda. Dividido em dois volumes que somam quase mil páginas no total, o VI PNPG é composto, em seu primeiro nível, por 16 capítulos dedicados a analisar, esmiuçadamente, os dados sobre a pós-graduação brasileira, bem como indicar as propostas de desenvolvimento que realiza a esse segmento de ensino. Em seu segundo nível, apresenta os *documentos setoriais*, um somatório de estudos apresentados por especialistas das mais diversas áreas, divididos em 21 sessões temáticas, que propõem distintas vias reflexivas para se compreender e se dialogar com a PG brasileira.

Aqui, no nosso trabalho de pesquisa, escolhemos o caminho inverso ao “natural” para a apresentação desse documento: começaremos pelos estudos da primeira seção do segundo volume (Vol. II) – reservada ao tema *A PG brasileira no ano de 2020*. São, ao todo, quatro artigos que pensam a PG prospectivamente. Uma vez que são textos que apontam para onde a pós-graduação “deve” ir, julgamos relevante a construção de uma síntese desses escritos⁵⁶ antes de mergulharmos na leitura do Plano propriamente dito.

*

O primeiro dos textos foi escrito por Ana Lúcia Almeida Gazzola e Ricardo Fenati (2010), ambos docentes da UFMG, atuantes nas áreas de literatura e filosofia, respectivamente.

O tema, representado pelo título *A pós-graduação brasileira no horizonte de 2020*, aborda o futuro do sistema nacional de PG, e foi pensado e escrito sob a intenção de ser mais estratégico do que analítico, conforme os próprios autores afirmam. Desse modo, eles não apenas constroem reflexões a respeito do

⁵⁶ Os outros *documentos setoriais* não foram explorados porque tratam de assuntos de muita especificidade: Agrárias, Água, Amazônia, Criminologia e Segurança Pública, Cultura, Demografia, Desenvolvimento Social, Desenvolvimento Tecnológico e Inovação, Desequilíbrio Regional [...], dentre outros. Julgamos melhor a opção de nos concentrarmos naqueles artigos que se dedicaram a pensar a pós-graduação brasileira no seu contexto geral, visto que essa ideia de aproxima mais do nosso objetivo de pesquisa.

desenvolvimento da pós-graduação nacional como, também, sugerem “um conjunto de direções e metas indutoras de avanço, capazes de acelerar, qualificar e, em algumas circunstâncias, reorientar o padrão de crescimento esperado” (GAZZOLA; FENATI, 2010, p.8).

O texto vem organizado em cinco campos de questões:

1. Conhecimento e sociedade: as novas modalidades de interação entre universidade e sociedade, tendo em vista seja a atenuação da distância temporal entre a produção do conhecimento e sua apropriação pública seja a criação de agendas compartilhadas, seja a participação das instituições universitárias na formulação e implementação das metas nacionais de desenvolvimento.
2. Inovações curriculares e de formação: a atenção à diversidade curricular e a formações mais compatíveis com o conhecimento já disponível, bem como o incentivo a programas de formação multi e transdisciplinares.
3. Consolidação nacional do parque de pós-graduação: espalhamento territorial estratégico do parque e programas de adoção inter-institucionais, com base em indicadores de solidariedade.
4. Definição estratégica de crescimento: espalhamento não linear das áreas e criação de centros de excelência em ensino/pesquisa em âmbito nacional e internacional.
5. Inserção internacional: formação nacional em condições de competitividade, políticas de atração de pesquisadores, consórcios internacionais estratégicos no âmbito da América Latina e na África de expressão portuguesa. (GAZZOLA; FENATI, 2010, p.8)

Quanto ao primeiro campo, os professores nos indicam a importância de a universidade não perder de vista a sua autonomia frente à decisão dos processos de pesquisa e produção de conhecimento. Contudo, apontam para a necessidade de essa instituição se aproximar criativamente das questões sociais que a cercam: “a afirmação da autonomia deve ser acompanhada de uma maior sensibilidade para com formas renovadas de interação com a sociedade” (*idem*, p.9). Como exemplo, os autores citam a importância de investimentos em pesquisa nas áreas médicas e nos setores de água e energia.

Em relação ao segundo campo, a proposta é mais reflexiva do que propriamente indicativa. Os professores nos falam sobre a urgência de se pensar sobre quais formações a universidade deve se concentrar em oferecer, e de que modo organizá-las num programa acadêmico – não apenas de pós-graduação. O texto aborda a distância que existe entre as “formações possíveis” e as “formações existentes”, argumentando que, em alguma medida, esse intervalo pode incorrer tanto em desperdício de recursos de formação que não encontrarão espaço de ação

na sociedade, quanto em carência de programas que preparem aqueles profissionais de que as ambiências sociais acusam como necessidade⁵⁷.

Na sequência da apresentação dos campos, o artigo considera que

Para que a pós-graduação brasileira responda de maneira adequada às necessidades de desenvolvimento do país, é fundamental que haja um espalhamento equilibrado e generoso de nosso parque científico e acadêmico em pontos estratégicos do vasto território brasileiro. (GAZZOLA; FENATI, 2010, p.12)

Para que esse espalhamento se assente, os professores acusam a importância da consolidação do indicador de solidariedade integrado ao modelo de avaliação da CAPES nos últimos anos – não se criam programas de pós-graduação a partir do zero, e, portanto, é necessário que aqueles que já estão bem alicerçados amparem e auxiliem o processo de amadurecimento daqueles que estão em fase de implantação.

Não basta que um programa tenha atingido a excelência em seu campo, é necessário que essa excelência se estenda a outros programas através de uma parceria responsável, estratégica e produtiva. Assim, um bônus suplementar de produtividade institucional deve ser adicionado à pontuação obtida pelos programas capazes de irradiar excelência. (GAZZOLA; FENATI, 2010, p.12)

Trouxemos esse trecho não para ampliá-lo analiticamente, mas para que deixemos marcado o ponto de referência de algumas de nossas questões. Conforme fica explícito, a capacidade de “irradiar excelência” será bonificada a partir de um jogo de relação – não explicado no artigo em pauta – que articula produtividade e pontuação. Indagamos: como identificar, pontuar e gratificar a produtividade de um programa de pós-graduação no campo da solidariedade interinstitucional? Perguntamos isso porque o processo de comprometimento acordado entre programas de PG não se resume a produção material – e quantificável – de conteúdos científicos, mas se alarga na direção de muito trabalho “impalpável”:

⁵⁷ O texto relacionado ao segundo campo de questões é breve, e não desenvolve muito os assuntos que menciona, porquanto trouxemos a sua síntese de modo tão vago e tão preche de possibilidade de questionamentos. Para citar alguns que nos ocorreram: o que podemos considerar por formações possíveis e-ou existentes? Como saber quais são os espaços de saber que incorrem em desperdício de recursos para formação e quais são abarcados pelas possibilidades de ação social? Pensar dessa forma não poderia abrir brechas para o utilitarismo da educação e da formação acadêmica? Os saberes “possíveis” não imbricam-se aos “existentes”? É possível abrir mão de um sem prejuízo do outro?

aulas, seminários, grupos de estudo, atividades práticas, dentre outros. Como contemplar e valorizar esses afazeres, a fim de não incorrer numa simplificação daquilo que se considera medida de solidariedade e capacidade de disseminação de excelência?⁵⁸

Acerca do quarto campo de questões, os professores dizem sobre o valor do crescimento estratégico. Ou seja, crescer o sistema de pós-graduação para todas as rotas, em todo o território nacional, não necessariamente trará benefícios para o parque universitário no Brasil. A sugestão dos autores é a criação de Centros de Referência, estrategicamente dispersos pelo país, com potência para ganhar, inclusive, dimensão internacional.

Por último, em relação ao quinto campo de questões proposto pelo artigo de Gazzola e Fenati (2010), encontramos argumentos a favor da internacionalização solidária, voltada para a formação de recursos humanos para o Brasil e a América Latina, bem como para a garantia da criação de novos conhecimentos e culturas inovadoras.

Os autores enfatizam:

O caráter político dessa proposta é evidente: a educação permite acelerar processos de integração dos quais certamente o Brasil tem como participar em condições de liderança. Mas tal internacionalização, por mais clara que seja sua dimensão nos campos político e de desenvolvimento econômico, não pode prescindir de uma perspectiva solidária com os países vizinhos e os países irmãos da África, particularmente os que compartilham conosco de uma herança lusitana. A internacionalização deve se orientar pelos parâmetros do respeito à diversidade, da reciprocidade e da solidariedade, mesmo com a clareza de que há implicações políticas e econômicas nos processos de integração.

Modelos de internacionalização solidária na pós-graduação podem incluir a implantação de programas consorciados com foco em características e problemas comuns, de forma a enfrentar temas e questões postos pela necessidade estratégica de construir uma integração latino-americana produtiva do ponto de vista econômico e tecnológico, mas fundamentalmente solidária e culturalmente respeitosa da diversidade. (GAZZOLA; FENATI, 2010, p.15)

Ao fim da exposição desses cinco blocos de questões para reflexão, sendo algumas de caráter indicativo, os autores encerram o artigo afirmando a crença de

⁵⁸ Aqui vale uma anotação: o fato de as questões propostas e pensadas por nós nesta dissertação não receberem “respostas” não lhes retira o valor para a composição do nosso texto e amadurecimento do nosso estudo. Por isso escolhemos mantê-las na dissertação, apesar de não termos podido desenvolvê-las melhor. São questões que, por estarem inseridas no corpo do nosso trabalho, poderão ser resgatadas à frente, em outras etapas da nossa formação acadêmica.

que o sistema de PG no Brasil seguirá na crescente no decênio referente ao VI PNPG.

Outra professora que pondera sobre a pós-graduação brasileira é Maria Hermínia Tavares de Almeida (2010), atuante na área de ciência política da USP, que tem seu estudo apresentado pelo VI Plano logo em continuidade ao dos professores Gazzola e Fenati (2010).

Ela oferece uma série de propostas para a reformulação do sistema de PG no Brasil; propostas que vão desde o objetivo da pós-graduação até a internacionalização desse sistema.

Para fins de contextualizar o ponto de vista da professora, transcreveremos o quadro de propostas que ela nos oferece:

I. Objetivo da pós-graduação

- Doutorado como objetivo da formação pós-graduada acadêmica. A critério das universidades, o título de mestre poderá ser concedido ao se cumprir uma dada etapa do doutorado.
- Eliminação do mestrado acadêmico.
- Mestrado profissional como única modalidade de formação final neste estágio.

II. Estrutura da pós-graduação

- Os programas de pós-graduação terão flexibilidade para definição de grade curricular, estrutura de créditos, formas de interação com a pesquisa.
- Haverá um período de transição do modelo regulado vigente para um modelo flexível e mais favorável à diversificação dos programas. A implantação do modelo mais flexível começará com os programas de excelência comprovada que ficarão livres para organizar-se sem seguir as normas do MEC/CAPEES.

III. Avaliação

- A pós-graduação será avaliada apenas pelos seus resultados: quantidade de titulados; qualidade de teses e divulgação por meio da publicação de seus achados; qualidade do corpo docente, medida por sua produção científica e liderança acadêmica; internacionalização medida pela presença de pesquisadores internacionais e capacidade de atrair estudantes estrangeiros.
- Reestruturação do Qualis: Qualis prospectivo e aceitação da diversidade das áreas em termos de seu potencial de internacionalização.
- Criação de um índice de citações nacional, nas áreas em que a produção de circulação apenas nacional é e continuará sendo importante.
- Reestruturação dos comitês de avaliação e participação de avaliadores estrangeiros.

IV. Internacionalização

- Programa de doutorado pleno no exterior contemplando alunos de desempenho excelente.
- Mudança das regras que regem os concursos nas universidades públicas para aumentar o recrutamento de professores estrangeiros.
- Reestruturação e ampliação dos programas de professor e pesquisador visitante.
- Incentivo ao recrutamento de estudantes estrangeiros.
- Programa de apoio e incentivo ao duplo-diploma e a projetos colaborativos de larga duração. (ALMEIDA, 2010, p.17-18, grifos no original)

Cada uma dessas seções temáticas é desenvolvida pela professora em seu artigo. Para que não fuja muito do foco do nosso estudo, e levando em conta que a súmula transcrita já apresenta as indicações propostas por Almeida (2010) de forma bastante direta, vamos ampliar apenas aquilo que a autora nos diz a respeito do terceiro tópico, referente à avaliação da pós-graduação.

Para além do que já foi copiado através da citação acima, naquilo que concerne à avaliação acadêmica, Almeida (2010) diz sobre a relevância de se reestruturar o sistema avaliativo capesiano. De acordo com ela, da forma como se apresenta atualmente, ele funciona como uma ferramenta de padronização de programas de PG e de bloqueio em relação à criação de novos paradigmas atinentes às atividades acadêmicas.

A professora reitera que a pós-graduação deve ser mensurada apenas pelos seus resultados, argumentando que “estruturas curriculares, áreas de concentração, linhas de pesquisa, tempo de dedicação dos docentes” não precisam compor a avaliação, “pois podem e devem variar de acordo com a vocação e o projeto de cada programa” (ALMEIDA, 2010, p.23).

Para se melhor avaliar os resultados, Almeida (2010) propõe que o *Qualis* seja redesenhado, para que possa melhor contemplar os movimentos de internacionalização de nossa produção científica; bem como para que esteja mais sensível às diferenças que existem entre as distintas áreas de conhecimento. Para aqueles campos que não possuem um histórico forte de internacionalização, por exemplo, a sugestão é a criação de um “índice de impacto doméstico” para que se possa aferir a importância da ciência que se produz em domínio nacional.

Aqui vale grifar a existência, cercando a pós-graduação brasileira, de uma vertente de debates que concorda e apoia aquilo que vários autores condenam como sendo um quantitativismo exacerbado na PG. Que tipo de ensino superior queremos; que tipo de ciência entendemos como melhor e mais adequada; qual sistema avaliativo afere e qualifica melhor e com mais sensibilidade as produções que realizamos no Brasil; enfim, questões desse ordenamento estão longe de receberem soluções unânimes – se é que em algum momento receberão. E é justamente por ser um campo de debates e disputas que é importante pensarmos e analisarmos os rumos que nossos programas de pós-graduação estão ganhando no transcorrer das últimas décadas. É nossa responsabilidade, enquanto estudantes e

formandos desse sistema de ensino, nos apropriarmos responsabilmente pelas nossas posições nesse diálogo.

Unicamente para deixarmos aqui a nossa contrapartida, registramos que consideramos negativo para a educação um sistema de avaliação amparado por critérios que mensurem apenas seus *resultados*. Isso, porque acreditamos que o campo de práticas educativas corresponde, sobretudo, a *processos* de “ensinagem” e aprendizagem, dentre os quais vários não encontram expressões quantificáveis de atuação. Privilegiar na avaliação exclusivamente aquilo que é “visto” é postura que pode desembocar em apagamento⁵⁹ de trabalhos – e trabalhadores – que operam num terreno de práxis não mensuráveis.

Isso posto, voltemos à esteira de apresentação dos estudos divulgados pelo VI PNPG.

Na sequência temos o artigo escrito pela professora Elisangela Lizardo de Oliveira e pelo professor Hugo Valadares Siqueira (2010), membros da Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), que apresentam uma rede de diálogos que surgiu a partir de um congresso realizado pela ANPG na UFRJ em abril de 2010. Embora assinado por dois docentes, é uma redação que carrega caráter de coletividade.

Logo na abertura, o texto já marca sua posição de interesse:

[...] além de reivindicar a adoção de políticas públicas que visem ampliação do quantitativo de mestres e doutores no país, defendemos que esta formação se exerça nos marcos da popularização da ciência, da ampliação dos recursos de fomento para o pesquisador e dos padrões de qualidade dos cursos. (OLIVEIRA; SIQUEIRA, 2010, p.29)

Essas reivindicações são delineadas por um conjunto de princípios que os professores resumem no parágrafo citado abaixo:

Resumidamente são estes os parâmetros que devem direcionar as políticas públicas para a ciência, tecnologia e inovação no Brasil: o fortalecimento da universidade e do sistema educacional como um todo, o financiamento e a indução da pesquisa nas diversas instituições nacionais, a valorização do pesquisador, - seja ele docente, discente ou profissional de carreira – e a aplicação dos resultados no desenvolvimento econômico e social.

⁵⁹ Estamos aqui nos emprestando – ainda que de modo limitado – de uma ideia de Ball (2012), em que o autor nos fala sobre a possibilidade de as práticas não valorizadas ou não reconhecidas em um determinado contexto irem se “apagando”, ou seja, deixando de serem praticadas, em vista daquelas atitudes que recebem gratificação e reforço.

Por sua vez, a estruturação da pós-graduação deve se dar a partir de dois objetivos não conflitantes: valorizar o pensamento humano e social como fator para a evolução da sociedade e, em segundo, o uso de tecnologia e inovação para o aperfeiçoamento industrial e agropecuário e melhoria da qualidade de vida e a promoção de saúde do povo. (OLIVEIRA; SIQUEIRA, 2010, p.30)

De modo geral, o artigo de Oliveira e Siqueira (2010) enfatiza a importância de políticas públicas voltadas para a inserção e permanência de discentes na esfera da pós-graduação, lembrando que, para que esse movimento de ampliação e manutenção de vagas seja possível, todo o sistema educacional deve ser alvo de investimentos por parte do Estado.

Das preocupações voltadas para a formação dos alunos do ensino básico, até o estabelecimento de políticas voltadas para as questões sociais que, muitas vezes, impedem os pós-graduandos de seguirem suas atividades formativas⁶⁰, muito trabalho deve ser pensado e levado a termo por parte dos órgãos governamentais responsáveis pelo ensino superior brasileiro.

Já em vias de desfecho, o artigo que encerra essa primeira sessão do segundo volume do VI PNPG – escrito pelo professor Simon Schwartzman, cientista político formado pela UFMG – nos fala sobre a transição pela qual a pós-graduação brasileira precisa passar ao longo do decênio contemplado pelo VI Plano.

A transição refere-se, como nos explica Schwartzman (2010), à descentralização do sistema de PG, ainda muito concentrado e dependente dos parâmetros propostos via CAPES para a condução, avaliação e transformação dos processos de pesquisa científica.

O professor argumenta:

O sistema atual de avaliação e apoio à pós-graduação no Brasil precisa ser alterado no sentido de reduzir a centralização e estimular a autonomia e a diversificação dos diversos programas e objetivos que coexistem sob esta denominação geral. Nenhum país do mundo tem um sistema tão centralizado como o da CAPES, e isto é uma indicação de que este talvez não seja realmente o melhor formato. A transição do atual sistema para um outro, mais aberto e descentralizado, é um processo complexo que não teria como ser detalhado de antemão. O que é possível é propor alguns princípios gerais que, uma vez aceitos, deveriam presidir este processo de mudança. (SCHWARTZMAN, 2010, p.51)

⁶⁰ Os professores exemplificam essa fala com a dificuldade que pós-graduandas gestantes passam para realizarem os estudos e as tarefas da maternidade, muitas vezes sem ganharem os devidos benefícios das agências de fomento; bem como com as situações que envolvem o adocimento de estudantes, que acabam por perderem a matrícula na pós-graduação pela dificuldade em conseguirem a licença e o recebimento da bolsa de estudo no período de convalescença.

Tais princípios, como nos sugere o autor, deveriam pautar-se I) no reestabelecimento e reforço da noção de autonomia universitária; II) na criação de programas públicos específicos para o apoio à pesquisa e pós-graduação considerados de qualidade e/ou de importância estratégica; III) no afunilamento do apoio conferido aos programas de PG, que sendo de natureza mais acadêmica, só deveriam receber recursos estatais caso satisfizessem os critérios internacionais estritos de qualidade, estabelecidos através da avaliação por pares; IV) no estabelecimento de parcerias entre os programas de natureza aplicada e os setores públicos e privados interessados nas suas produções; V) No envolvimento dos ministérios setoriais – saúde, meio ambiente, desenvolvimento social, transportes – nos processos de seleção e financiamento de pesquisas científicas em suas áreas de interesse; VI) Na instituição de cobrança de anuidade nos cursos de PG públicos e privados, sobretudo naqueles de orientação para formação profissional para o mercado de trabalho⁶¹; e VII) na abolição dos rankings oficiais de cursos mantidos pela CAPES, bem como da sua utilização como critério universal para a distribuição de recursos (SCHWARTZMAN, 2010).

O objetivo da implantação de medidas amparadas por esses princípios é a consolidação de um *mercado diversificado* de pós-graduação – para utilizar o termo do próprio autor – que se manteria através de processos de financiamento de setores privados e dos próprios alunos, cabendo ao Estado garantir a inserção e permanência daquela parcela da população que não possui renda suficiente para aplicar em uma formação de alto nível.

Apesar de concordarmos com a necessidade de se repensar a centralidade da CAPES na estrutura da pós-graduação brasileira, nos preocupamos com medidas descentralizadoras que possam abrir brechas para a entrada massiva do setor privado nos sistemas de PG. Isso, porque os investimentos privados tendem a compreender a educação como um bem de serviço, a esvaziando de significados e posições sociais que lhe conferem a qualidade de direito no cerne de uma sociedade democrática (CURY, 2002).

De modo geral, o que fica claro ao lermos essa série de artigos que introduzem o debate sobre a pós-graduação no Brasil – apesar de serem

⁶¹ Este princípio, como comenta o autor, deveria associar-se a sistemas de crédito educativo e bolsas que assegurassem o acesso à educação de alto nível a uma ampla parcela da população, e não somente àquela que dispõe de renda para investir na formação acadêmica.

apresentados no segundo volume, são trabalhos de caráter propedêutico – é a demanda por mudança e avanço. Os professores convidados argumentam a favor de revermos o modelo de PG que temos atuantes nessa década atual, de modo que deixam o pedido de que alternativas sejam pensadas e levadas a termo para que o sistema acadêmico siga em expansão e desponte no cenário global de ciência e tecnologia. Falando de modo muito resumido e simplificado, podemos entender que os princípios de *reestruturação* e *desenvolvimento* nucleiam os debates que se desdobram no decorrer de todo o VI Plano Nacional de Pós-Graduação.

Uma vez apresentada a síntese dos artigos, passamos agora ao estudo da primeira parte do VI PNPG (Vol. I), que, conforme o próprio documento afirma,

[...] é composta por capítulos que cobrem diferentes aspectos da pós-graduação. Os capítulos foram construídos a partir de documentos referência, elaborados por membros das Comissões e das Diretorias da CAPES [...], além de outros convidados, e foram analisados e aprovados pela Comissão Nacional. (BRASIL, 2010, p.13)⁶²

Visto que cada capítulo, por si só, já traz material suficiente para a elaboração de uma pesquisa inteira, separamos apenas as seções do texto que se associam – de modo mais direto – ao sistema de avaliação para apresentarmos aqui no nosso estudo. Selecionamos: o capítulo 5, intitulado *Sistema de avaliação da pós-graduação brasileira* e o capítulo 9, referente aos *Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação*. A escolha do quinto capítulo se deu porque ele trata diretamente do nosso tema de pesquisa, e a nona seção do documento entrou no nosso conjunto de leituras porque relaciona-se a várias passagens trazidas no capítulo cinco – ou seja, a leitura do primeiro nos levou à leitura do segundo.

Sabemos que eles não são suficientes, sozinhos, para que tenhamos uma noção completa das propostas pensadas pelo VI Plano para o sistema de PG, mas reconhecemos que eles são uma importante base para a discussão da nossa pesquisa. Dessa forma, deixamos aqui a admissão de que o estudo do VI Plano seguirá com lacunas que não pudemos preencher com o devido cuidado.

⁶² As Comissões referem-se à Comissão Nacional, com funções deliberativas, constituída por autoridades e especialistas, provenientes de órgãos de governo, universidades e da sociedade; à Comissão Coordenadora, com funções de consultoria e apoio acadêmico e à Comissão Técnica, com funções de suporte operacional (BRASIL, 2010).

*

O VI Plano Nacional de Pós-Graduação divide o texto do seu quinto capítulo – *Sistema de avaliação da pós-graduação* – em três seções: uma introdutória, em que apresenta os pilares da avaliação acadêmica atual; uma referente às distorções que existem no sistema vigente e, por fim, uma com princípios e recomendações a serem seguidos.

Logo em sua abertura, ele nos apresenta os três eixos que caracterizam e sustentam as práticas avaliativas hodiernas:

Três eixos caracterizam a avaliação: 1 – **ela é feita por pares**, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual; 2 – **ela tem uma natureza meritocrática, levando à classificação dos e nos campos disciplinares**; 3 – **ela associa reconhecimento e fomento, definindo políticas e estabelecendo critérios para o financiamento dos programas**. (BRASIL, 2010, p.125, grifos nossos)

Esse trecho, por si mesmo, já aborda muito do que viemos falando até aqui, incluindo os estudos apresentados no primeiro capítulo. Temos nele o reconhecimento, do próprio documento, de que o sistema de avaliação acadêmica apoia-se numa lógica meritocrática, possui intencionalidade e força política sobre o campo educacional e associa-se diretamente aos projetos de financiamento da pós-graduação. Uma vez que o texto do Plano não se estende muito colocando esses pontos sob debate, não os discutiremos nesse momento do nosso trabalho, mas sim mais adiante, amparando-nos em autores que nos auxiliarão nesta tarefa. Por ora, seguiremos a apresentação das ideias contidas no texto oficial.

Na sequência do trecho transcrito acima, o VI Plano aborda, muito brevemente, aquilo que ele reconhece como sendo as distorções referentes à avaliação. Mesmo escrita de modo sucinto, é uma passagem valiosa para nossa pesquisa. Sobre esse assunto, temos:

É de se supor – sendo uma pós-graduação acadêmica e recobrando áreas com culturas tão diversas, como as básicas, as tecnológicas e as humanas – que o sistema depois de quarenta anos já tivesse acomodado as diferenças e refinado parâmetros e critérios condizentes com sua realidade e necessidades. Mas não é bem isso o que ocorre e as distorções são de todo tipo. **Historicamente, houve a hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das ciências exatas e naturais, as quais migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de**

força. No curso dos anos, o taylorismo intelectual e o imperativo do *publish* ou *perish* invadiu todas as áreas e isso refletiu na avaliação, com o predomínio da quantidade sobre a qualidade. Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos. Por fim, a periodicidade da avaliação continua sendo excessivamente curta para as necessidades dos programas, que mal têm tempo para esperar pelos efeitos das mudanças implementadas e adensar as propostas e os resultados delas decorrentes. (BRASIL, 2010, p.127, grifos nossos)

A transcrição dessas distorções é importante para o nosso estudo porque elas representam o reconhecimento, por parte do documento, de uma série de questões – atinentes à pós-graduação brasileira – que compõem o círculo de debates sobre o produtivismo científico e-ou cultura da performatividade. Ainda que elas não tenham sido aprofundadas pelo VI Plano, e ainda que o temperamento das diretrizes propostas por esse documento esteja na contramão de solucionar aquilo que é apontado como “distorções”, o fato de esse parágrafo estar presente no texto que foi promulgado já é um importante convite à reflexão sobre o sistema de avaliação da pós-graduação.

Um primeiro aspecto, referente a essa passagem, que nos chama a atenção é o fato de o Plano admitir a amplitude de áreas de conhecimento cujas características são diferentes, embora todas pertençam ao mesmo conjunto chamado de pós-graduação; ele fala, logo no início do texto, sobre as acomodações que deveriam já ter sido feitas em relação a parâmetros e critérios utilizados no “manejo” delas. Embora ele não diga de forma detalhada, por estar escrita no quinto capítulo, podemos subentender que tais parâmetros referem-se, também, à avaliação. Ou seja, o próprio documento oficial reconhece e atesta a necessidade de se tratar (lê-se avaliar) de diferentes modos os campos de saber – que guardam relevantes diferenças em relação aos seus paradigmas. Reiteramos, mesmo que esse reconhecimento não tenha sido traduzido em diretrizes para a PG, podemos considerá-lo como um passo importante para que os debates em torno dessa temática permaneçam acesos.

Logo em seguida, o PNPG conta sobre a predominância de procedimentos adotados pelas ciências exatas sobre as outras áreas, incluindo as ciências humanas, que, conforme a citação apresenta, foi medida que funcionou como uma “camisa de força”. Posto que o texto oficial não desenvolve o que ele chama de “camisa de força”, cabe a nós a tarefa de depreender. Seguindo um raciocínio direto

– tomando camisa de força por um objeto que trava, impede o movimento, contém a expressão – podemos supor que o documento reconhece que deslocar uma lógica de conduta de um campo científico exato para as chamadas humanidades e áreas aplicadas é postura que lhes bloqueia e impede o desenvolvimento. Ou seja, o Plano entende que é uma distorção do sistema avaliativo utilizar um mesmo jogo de práxis para avaliar áreas de saber que guardam significativas diferenças entre si. Isso nos dá base para argumentar, dialogando diretamente com o VI PNPG, contra critérios avaliativos que contemplem apenas dados quantificáveis e mensuráveis, deixando de lado a elaboração de parâmetros que abarquem a complexidade e a especificidade das atividades acadêmicas que são realizadas fora das áreas mais exatas e “duras”.

Mais adiante no Plano, lemos sobre conceitos como *taylorismo intelectual* e imperativo do *publish* ou *perish*, que, segundo o documento, invadiram todas as áreas e culminaram em sobrepor as noções de quantidade e qualidade. Mais uma vez, não encontramos explicações a respeito de a partir de onde o VI PNPG significa e compreende esses termos. A única ideia que podemos deduzir a partir do que o texto afirma, portanto, é que, em algum grau, possuem teor negativo e nocivo ao campo acadêmico. Deduzimos isso, unicamente, pelo fato de essas ideias estarem localizadas na seção “distorções e necessidades de ajuste”.

Como a nossa proposta de trabalho neste capítulo é não olhar para o Plano além do texto que ele próprio nos oferece, seguiremos adiante com a síntese que estamos construindo.

Já em vias de finalizar suas observações sobre os descaminhos relacionados à avaliação, o VI PNPG avisa sobre a prevalência de ferramentas avaliativas tais como o *paper* e o livro sobre inventos e outros tipos de produção possíveis na messe da pós-graduação. Apesar de o documento se referir diretamente ao risco que isso representa para as ciências *aplicadas*, podemos partir daí um questionamento que coloca sobre reflexão crítica também os efeitos disso sobre o campo das humanidades. O *paper* e o livro são critérios suficientes para avaliar os fazeres de docência e pesquisa no campo das humanidades? Guardemos essa questão para mais adiante.

A última observação que o VI Plano faz é para a periodicidade da avaliação que, para implementação de reformas e ajustes por parte dos programas de PG, é excessivamente curta e insuficiente às vezes. Em relação a isso, ele propõe o

espaçamento das avaliações para os programas de PG conceituados com as notas mais altas (6 e 7), restando aos demais a periodicidade trienal⁶³.

Colocadas todas essas distorções, o texto oficial avança para a apresentação dos princípios que o norteiam em relação à avaliação acadêmica e as recomendações que sugere para seu decênio.

O primeiro princípio do qual ele parte afirma que

O sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos, **mas dependendo do financiamento da CAPES e do seu Ranking, que lhes atribui o selo de qualidade.** (BRASIL, 2010, p.127, *grifos nossos*)

Aqui, são dois os comentários que temos a fazer. O primeiro diz respeito à incoerência desta afirmação que, se por um lado atesta a autonomia das universidades em relação à abertura e fechamento de cursos de pós-graduação, por outro, atribui à CAPES o poder de qualificá-los e prestar-lhes o devido financiamento. O segundo comentário, muito associado a esse primeiro, refere-se à centralidade e à influência da CAPES e dos (seus) sistemas de “ranqueamento” sobre os programas de pós-graduação⁶⁴.

Na continuação, temos:

No topo do sistema estão as universidades humboldtianas, conhecidas por patrocinarem a união indissolúvel do ensino e da pesquisa, com a pós-graduação à frente, servindo de modelo ou farol para o sistema. Porém, no primeiro mundo e no Brasil, elas são a minoria, apresentando toda sorte de distorções: trata-se de um conceito ou de um ideal, a exigir ajustes ao ser trazido para os dias de hoje e aplicado à realidade das instituições. **Não obstante, elas existem e deverão ser cobradas nas avaliações por sua inserção internacional ou pela capacidade de oferecer cursos de padrão internacional.**

Ao lado das universidades públicas humboldtianas e de uma ou outra comunitária que integra aquele prestigioso rol, há as públicas não-humboldtianas e as privadas, distinguidas entre as comunitárias e as não-

⁶³ Através da Resolução nº 05 de 11 de dezembro de 2014 a CAPES alterna a periodicidade da avaliação dos cursos *stricto sensu* para quatro anos. Informação disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/legislacao/1412015-resolucao-n-5-de11122014.pdf>, acesso em 02 de setembro de 2017.

⁶⁴ Sobre isso, Dias Sobrinho (2004) tece considerações importantes. Ele nos fala, por exemplo, que a autonomia dos programas de pós-graduação refere-se apenas aos *meios* de estruturação dos cursos, enquanto que os *resultados* são regulados e controlados pelas instituições de avaliação. Ou seja, as instituições tem liberdade para alcançar, através dos meios que lhe forem mais pertinentes, os resultados que lhes são impostos sob a condição de elas terem seus programas reconhecidos ou desqualificados pela CAPES.

comunitárias, com menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e, por vezes, com o setor produtivo. (BRASIL, 2010, p.128, grifos nossos)

De acordo com o que já dissemos aqui, não ampliaremos os conceitos propostos pelo PNPG por falta de tempo para cumprir tal tarefa com cuidado e responsabilidade. Dessa forma, não buscaremos compreender a ideia de *universidade humboldtiana* para além do que o próprio documento nos explica: instituições cuja relação entre ensino e pesquisa é indissociável; em cuja organização a pós-graduação é segmento tido como modelo para o restante do sistema e o padrão de desempenho possui projeção internacional.

Dito isso, colocamos em relevo somente a importância que o Plano atual confere a ambas essas práticas desenvolvidas pelas academias – ensino e pesquisa – bem como ao desenvolvimento das instituições de ensino superior rumo à internacionalização. Também vale enfatizar que, embora sejam em menor quantidade essas instituições, elas serão contempladas pelo sistema de avaliação vigente, que as tem como referência de instituições que ocupam o “topo” do sistema acadêmico.

Outro ponto que acendeu nosso interesse, ainda nesta passagem, foi a afirmação de que as universidades não-humboldtianas e-ou privadas guardam menos vocação acadêmica e maior proximidade com o mercado e o setor produtivo⁶⁵. Ou seja, o VI PNPG nos indica a existência de dois tipos de instituição universitária, sendo que um deles acerca-se dos interesses mercadológicos. Isso nos despertou a atenção, principalmente, por causa da recomendação que o Plano traz logo na sequência desse trecho:

[...] **antes** mesmo de deflagrar as avaliações periódicas, a Agência e os Comitês deverão ter em mente o tipo **de profissional ou de pesquisador que se deseja formar**, considerando-se a diversidade da sociedade do conhecimento e das suas demandas. Todas as áreas deverão ser mobilizadas de tempos em tempos e pôr na agenda a discussão acerca do *êthos* do intelectual, pesquisador, técnico e cientista que as universidades têm a incumbência de formar. Mais de um caminho é possível. (BRASIL, 2010, p.129, grifos nossos)

⁶⁵ Essa foi a nossa interpretação em relação a este parágrafo citado. Ele, aos nossos olhos, soou ambíguo: não temos como garantir que são as universidades não-humboldtianas e-ou privadas que possuem menos vocação acadêmica ou se o Plano se refere às instituições não-comunitárias. Contudo, por fazer mais sentido para nossa leitura, preferimos compreender da forma como expusemos no corpo da dissertação.

O fato de o documento propor que a avaliação deve ter em conta o tipo de profissional que deseja formar, *antes* mesmo de iniciar suas atividades, pra nós é indicativo de que a avaliação é conduta pedagógica que participa diretamente do processo de formação dos mais diversos profissionais – ela não *avalia* um processo de formação, ela *participa* dele. Quer dizer, pelo que fica evidenciado através da citação acima, notamos que ela tem força para direcionar uma instituição de ensino superior (e seus formandos) para o padrão que ela considera como sendo de vocação acadêmica, ou de vocação para o mercado.

Ainda em complemento à passagem anterior, vale a transcrição do trecho em que o VI PNPG explica sobre o *éthos* dos profissionais formados em âmbito acadêmico:

Nos anos oitenta do último século, o físico britânico John Michael Ziman (1984) criou o acrograma CUDOS, jogo de palavra a partir do vocabulário inglês *kudos*, nas acepções de respeito, admiração e prestígio. Com o termo Ziman julgava ter captado o significado profundo do *éthos* da ciência acadêmica, ao se inspirar no sociólogo americano Robert K. Merton, que tinha definido o *éthos* da ciência, mediante quatro traços ou caracteres fundamentais: Universalismo, Comunalismo, Desinteresse e Ceticismo Organizado. Dando-se certa liberdade, o físico cria o termo CUDOS, significando cada letra: Comunalismo (a pesquisa científica deve ser socialmente construída, conduzida no espaço público e com seus resultados publicizados), Universalismo (a ciência visa ao universal e não tem pátria), Desinteresse (a ciência tem valor intrínseco e está acima dos interesses particulares dos cientistas), Originalidade (a pesquisa científica deve estar marcada pela busca do conhecimento novo e da originalidade) e Ceticismo (“Organized Skepticism”, segundo Merton: as proposições da ciência devem ser acatadas com reservas e averiguadas o tempo todo, ao se submeterem ao crivo da experiência).

Mais tarde, consciente de que o *éthos* mertoniano, o *éthos* da ciência acadêmica, se encontram fraturados e em processo de dissolução, sendo substituídos por uma mentalidade empresarial e taylorista (o cientista empreendedor), Ziman (2000) coloca ao lado do CUDOS o acrônimo PLACE, que é o *éthos* da ciência industrial, significando cada letra: Propriedade (associada à privatização do conhecimento), Local (conhecimento voltado para o particular e o local, e não para o universal), Autoridade (fundado sobre a autoridade gerencial = *boss*), Comissionado (o conhecimento é *commissioned*: trata-se de um empreendimento visando resultados concretos e fins práticos, feito sob medida ou encomenda) e Especialista (assunto de *expert problem-solvers*, em vez de conduzir ao aprimoramento do indivíduo e à criatividade pessoal).

Ziman entende que os dois *éthei* são contemporâneos e estão em conflito permanente, tendo ocorrido a fusão de ambos nas últimas décadas do século passado, com o surgimento da ciência pós-acadêmica, situação que deixará os cientistas confusos e estressados. (BRASIL, 2010, p.129-130)

Quanto aos dois *éthei*, o VI Plano não faz nenhuma indicação específica. Ele, em vez disso, nos propõe as seguintes questões:

Caberá então à comunidade e a todos nós decidir o que queremos, ao fim e ao cabo, pensando nas universidades humboldtianas e não-humboldtianas: aprofundar a fratura do velho *éthos* da ciência e do intelectual, o CUDOS? Resistir ao império taylorista do *boss* e do cientista empreendedor, o PLACE? Voltar ao que era ou moldar algo diferente dos dois? (BRASIL, 2010, p.130)

Através da descrição dos *éthei* e desses questionamentos propostos, é cabível entender que o documento aproxima um *éthos*, aquele representado pelo CUDOS, das universidades de vocação acadêmica – as humboldtianas – enquanto que o segundo, o referenciado pelo PLACE, está mais perto daquelas com inclinações mercadológicas – as não-humboldtianas. É possível, igualmente, perceber que o PNPG atual encontra-se dividido⁶⁶ entre ambos, deixando em aberto qual dos dois representa uma configuração de práticas acadêmicas mais adequada.

A fim de tentar uma solução a esse dilema, direcionamos o foco do nosso estudo para as indicações que o Plano traça para a pós-graduação – lembrando que o foco do capítulo sobre o qual estamos nos detendo aqui é a avaliação.

Dentre as seis recomendações que o VI PNPG formaliza para esse segmento de ensino, todas voltadas para a avaliação acadêmica, três nos chamaram a atenção:

2 – A CAPES deverá adotar, como um dos parâmetros de avaliação, a comparação com programas internacionais considerados de referência, sem qualquer cota previamente estabelecida para a classificação de programas nos níveis de excelência: este expediente se aplicará aos cursos 5, 6 e 7.

3 – O desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir a formação, cada vez mais numerosa, de pós-graduados voltados para atividades extra-acadêmicas. Isso envolve a incorporação, no processo de avaliação, de parâmetros que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas.

6 – A avaliação dos programas de natureza aplicada deverá incorporar parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra-acadêmico, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor empresarial: esta diretriz leva à ponderação de outros itens para além de artigos e livros, bem como ao reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às suas demandas e necessidades. (BRASIL, 2010, p.130-131, grifos nossos)

⁶⁶ O termo “dividido” aqui vem em seu sentido preciso: percebemos o Plano *repartido* em relação a suas propostas, de modo que uma parte de seu texto dá a entender que as universidades de “vocação acadêmica” (com padrão internacional) representam a meta onde precisamos chegar, e outra sugere medidas para que as IES se aproximem dos interesses empresariais de mercado, dando a entender que a direção é as instituições sem “vocação acadêmica”.

De acordo com as indicações anunciadas, fica clara a orientação para que a academia construa suas referências de avaliação e desempenho baseando-as nos modelos internacionais tidos como padrão de excelência – CUDOS? –. Da mesma forma, fica explícito o convite para que a academia se aproxime, ainda mais, dos propósitos e interesses de desenvolvimento econômico do país, via setor empresarial – PLACE? –.

A leitura desse trecho não é suficiente para que possamos afirmar, absolutamente, que o VI PNPG aconselha a construção de uma síntese de ambos os modelos de universidade e práticas formativas que ele nos apresenta. Isso soaria, inclusive, incoerente, visto as contradições que existem entre ambos. Contudo, ela é bastante para que reconheçamos a pluralidade das referências de universidade que atuam, concomitantemente, sobre a academia nos dias atuais.

Essa passagem ainda nos permite enxergar, diretamente, que existe uma expectativa governamental sobre as IES para que elas colaborem com os projetos de crescimento econômico pautados pelo sistema de produção de ciência e tecnologia, fato que influencia a avaliação da pós-graduação – que passa a receber acenos para abarcar critérios que não se atenham apenas às questões acadêmicas, mas também as do mercado de empresas.

Destarte, a fim de compormos melhor nosso estudo a respeito desta “rede” *empresa-universidades-PG*, julgamos interessante consultar rapidamente o nono capítulo do VI PNPG, intitulado *Recursos humanos para empresas: o papel da pós-graduação*.

Para que nosso estudo não prossiga, entretanto, sem um contexto, é importante lembrar que a partir da metade do século XX o Brasil passa a compreender – oficialmente – a ciência e a tecnologia como fatores estratégicos para o seu desenvolvimento socioeconômico. Nesse ínterim, a falta de inovação no campo da C&T surge como um diagnóstico que os programas de pós-graduação buscam compreender e solucionar, sobretudo através do caminho da pesquisa científica (BRASIL, 2010). É desse ponto que o Plano parte, em seu nono capítulo, para construir suas observações e diretrizes.

Quanto à ideia de inovação:

Inovação é, reconhecidamente hoje, um dos fatores decisivos para o desenvolvimento econômico e social de uma nação. Indicadores de crescimento atuais demonstram que a inovação contribui com mais da

metade do Produto Interno Bruto (PIB) dos países, segundo os dados da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a Política de Desenvolvimento Produtivo (PDP) e o Plano de Ciência, Tecnologia e Inovação para o Desenvolvimento Nacional 2007-2010 consideram a inovação um dos fatores centrais para o fortalecimento sustentável da posição do Brasil no cenário internacional. [...]

O conceito de inovação, em geral, é correlacionado com pesquisa e desenvolvimento (P&D), porém é distinto e mais amplo. Inovação implica não somente tecnologia, máquinas e equipamentos, mas vai além, contemplando também mudanças incrementais, novas funcionalidades, bem como melhorias na gestão ou novos modelos de negócios, associados à conquista ou criação de novos mercados. (BRASIL, 2010, p.180)

Vemos, através da passagem acima, que a ideia de inovação é central nos processos de desenvolvimento econômico. Recordar-se: o VI Plano parte do princípio de que falta postura inovadora na ciência brasileira, reconhecendo que isso é fator que precisa ser superado para que a economia do país avance. Visto que inovação associa-se diretamente ao campo de ciência e tecnologia, e que esse último consolida-se e cresce, sobretudo, nas esferas da pós-graduação, o Plano atual oferece uma linha de trabalho que articula a PG às demandas empresariais de inovação – “para um ambiente de inovação nas empresas e na sociedade os principais fatores considerados são a qualificação de recursos humanos e a **organização da agenda de pesquisa para o atendimento das necessidades de desenvolvimento econômico**” (BRASIL, 2010, p.191, grifos nossos).

Conforme o VI Planos nos indica,

Enquanto no passado a pesquisa individual era mais comum, atualmente os programas em rede têm-se tornado mais freqüentes, e tendem a se constituir em modelos apropriados para enfrentar os novos desafios. De acordo com Gibbons et al. (1994), estamos vivenciando a transição para o “modo 2 de produção do conhecimento”, no qual a ciência está fortemente articulada aos contextos de aplicação, ou seja, às demandas da sociedade, com maior responsabilidade social, em que os atores envolvidos trabalham de forma colaborativa e negociada. Trata-se então de privilegiar o trabalho transdisciplinar, em redes não hierárquicas de equipes com diferentes competências e formações, e que trabalham de forma temporária e menos institucionalizada, em ambientes acadêmicos e empresariais. [...]

Diante desse cenário surgem grandes desafios para garantir a articulação entre a academia e o mundo empresarial. (BRASIL, 2010, p.192, grifos nossos)

A intenção de combinar a academia e o setor empresarial é algo que resta claro a partir da citação acima. Malgrado não possamos, depois de tudo o que foi exposto, dizer categoricamente que a pós-graduação está sendo amplamente direcionada para um contexto mais inclinado às questões empresariais e de

desenvolvimento econômico do que àquelas de cunho mais acadêmico, podemos reconhecer que, em algum grau, esse movimento existe e é reforçado pelos órgãos governamentais responsáveis pelo sistema de PG nacional.

Ou seja, ganha relevo o horizonte empresarial na mirada dos programas de pós-graduação no Brasil, e podemos compreender que isso é um fator que influencia diretamente as práticas acadêmicas, sejam elas discentes ou docentes. Uma vez que a pós-graduação é convidada a formar recursos humanos para setores extra-acadêmicos, seu jogo de atividades formativas precisa se alterar para comportar as demandas chegadas através desses outros espaços sociais; n'alguma medida, ela precisa reinventar seus processos de “ensinagem”, aprendizagem e avaliação.

Aqui, contudo, é necessário um exercício de contextualização a fim de que não se generalize um campo de práxis e saberes – academia – que não é uno, mas plural e, de acordo com o que já dissemos⁶⁷, envolto por múltiplas referências.

No cerne das universidades, os mais diversos espaços de formação respondem e se afetam de diferentes modos a partir de um mesmo Plano Nacional⁶⁸. Desse modo, é importante enfatizar que o percurso reflexivo que fizemos até aqui não trata de diretrizes e princípios que *definem* as práticas educativas. O que supomos é que, de diferentes maneiras e intensidades, as indicações propostas via PNPG, por carregarem inclinações políticas, reiteramos, *influenciam* as ambiências acadêmicas e suas atividades. Daí a importância de sabê-las e pensá-las.

Por tudo que foi visto, ao fim e ao cabo, podemos ensaiar compreender que a avaliação é uma medida e uma prática que participa diretamente desse jogo de influência: uma vez que as instituições e programas universitários recebem gratificações por serem bem avaliados enquanto outros perdem fontes de recurso por não cumprirem uma série de exigências institucionalizadas, a avaliação pode ser vista como uma importante ferramenta de indução utilizada pelos Planos Nacionais para as finalidades de controle e fomento estratégico de práticas educativas nas IES

⁶⁷ Mais precisamente, quando apresentamos os modelos de universidade falados no VI Plano.

⁶⁸ Essa afirmação não foi construída a partir de uma fundamentação teórica. Através da leitura dos próprios Planos Nacionais conseguimos enxergar os diferentes modos de “reação” às diretrizes propostas – por exemplo, através de tabelas de dados, os documentos apresentam os campos que se conformam melhor às ideias e práticas de inovação (engenharias, áreas médicas, áreas aplicadas), e aqueles que se desenvolvem menos a partir dessa ideia (as humanidades).

– ainda que esse controle e fomento estratégico não sejam um imperativo que recusa qualquer tipo de resistência⁶⁹.

Dito isso, vale a reescrita da nossa hipótese de estudo a fim de ajustarmos o foco da nossa investigação para seguirmos com o trabalho de pesquisa: a pergunta que fizemos no início desta dissertação indagava sobre o temperamento político daquilo que diversos autores chamam de produtivismo científico e-ou cultura da performatividade. Após a análise cuidadosa dos Planos Nacionais de Pós-Graduação, compreendemos que esse espaço de formação é prenhe de forças políticas, inclusive por ser considerado pelo Estado como assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico do país. Para que possamos, por fim, confirmarmos ou refutarmos nossa hipótese, precisamos, então, estudar se existe aproximações entre as propostas apresentadas pelos dois últimos PNPGs e as noções de produtivismo e performatividade.

Será essa nossa tarefa no capítulo seguinte.

Contudo, esse movimento não pode seguir sem perspectivação: produtivismo e-ou performatividade são campos teóricos amplos, que guardam uma multiplicidade de debates que não podemos “simplificar” sem que justifiquemos como o fizemos. Da mesma forma, não podemos aprofundar, ainda que não muito, a nossa discussão sem que deixemos minimamente delineado o que entendemos – ou o que não entendemos – por política.

Neste trabalho, alguns recortes nos ajudaram com a tarefa de delinear o tema para que ele não se ampliasse arbitrariamente na direção de pesquisadores que falam a partir de posições de interesse distintas. A primeira delimitação que realizamos se refere ao campo de formação dos autores que selecionamos para ler – privilegiamos aqueles com formação no campo da *educação*, seja formação em licenciatura e-ou pós-graduação *stricto sensu*; a segunda, refere-se ao momento histórico em que tais pesquisadores escreveram – compuseram a nossa discussão somente os trabalhos escritos a partir de 2000; e, por fim, nossa terceira demarcação diz respeito ao arranjo conceitual que os autores elaboraram através de seus estudos – só consideramos os textos que, em diálogo com as ideias de produtivismo ou performatividade, pensaram sobre a avaliação acadêmica questionando a inclinação política que ela carrega.

⁶⁹ Quanto à ideia de *resistência*, sabemos que ela não é livre de disputas por significado. Por isso julgamos importante justificar que aqui ela está sendo utilizada a partir do senso comum.

Aqui cabem dois adendos: I) em razão da falta de tempo e da complexidade da tarefa, não transformamos a ideia de *política* num descritor isolado em nosso trabalho, mas o pensamos “em relação a(à)”. Ou seja, pensamos essa ideia dentro dos limites propostos pelos pesquisadores que selecionamos para estudo através dos balizamentos descritos anteriormente; II) a seleção dos textos se deu através dos trabalhos utilizados para a elaboração do primeiro capítulo, que nos serviram como fonte de consulta e ampliação bibliográfica – com o acréscimo de poucos textos que *acidentalmente* surgiram no nosso caminho de pesquisa⁷⁰.

A decisão por esses recortes de pesquisa também não aconteceu fortuitamente. A educação é o nosso campo de formação no mestrado, de modo que nos pareceu prudente tê-lo como referencial para a construção dos nossos diálogos. O recorte temporal foi selecionado a partir dos anos referentes aos dois últimos Planos Nacionais de Pós-Graduação (2005-2020), que caracterizaram as práticas científicas que embasaram os artigos (e tese) utilizados para a elaboração dos atravessamentos e, finalmente, escolhemos a avaliação como conceito chave para nosso estudo porque a reconhecemos, sobretudo a partir da análise dos Planos, como um forte dispositivo de indução das diretrizes que o Estado emite ao campo educacional⁷¹, ou seja, em alguma dimensão, ela sustenta intencionalidades políticas – nos termos em que esse conceito será debatido mais adiante.

⁷⁰ Alguns textos, segundo o que já falamos, estiveram presentes desde antes dessa pesquisa ser definida. Outros surgiram não através de uma seleção nossa, mas a partir de matérias lidas em jornais, sugestão de colegas de pesquisa e espaços de orientação; cabendo a nós apenas a escolha de (como) inseri-los no debate.

⁷¹ Grifa-se que nosso foco é a pós-graduação, e não todo o campo educacional.

3 PRODUTIVISMO CIENTÍFICO E-OU CULTURA DA PERFORMATIVIDADE: A *MEDIDA* POLÍTICA DA AVALIAÇÃO ACADÊMICA

3.1 Comparando (in)comparáveis: traços gerais

É necessário deixar dito, e em relevo, que produtivismo científico e cultura da performatividade não são campos de debate sinônimos. Eles são marcados por diferentes horizontes teóricos e conceituais, de modo que seria um erro grave não esclarecer, ainda que ligeiramente, as diferenças que os caracterizam. Sob essa finalidade, apresentaremos a seguir os traços gerais dos debates atinentes a cada um desses espaços de conhecimento, para que, por fim, sintetizemos em que medida e a partir de quais critérios nós os trabalhamos em conjunto.

Lucídio Bianchetti e Antonio Zuin (2012), ambos doutores em educação, pensam sobre o conceito de produtivismo científico relacionando-o à temporalidade e às relações de trabalho travadas na contemporaneidade, mais precisamente, no contexto universitário. Os autores nos falam que, atualmente,

A aceleração do tempo de realização das pesquisas, cujos resultados precisam rapidamente tornar-se públicos em periódicos de seletiva política editorial, livros e capítulos de livro e trabalhos em congressos científicos, transforma-se na **condição de existência e sobrevivência** do pesquisador na esfera acadêmica. (BIANCHETTI; ZUIN, 2012, p.56, grifos nossos)

De acordo com os pesquisadores a adaptação a essa aceleração das tarefas e das cobranças – sobretudo voltadas para a produção e publicação de material científico – é uma *condição* para que os profissionais que atuam e se formam na atualidade alcancem seus objetivos acadêmicos.

Esse contexto é caracterizado pela expressão “*publish or perish*” (publicar ou perecer), que, de acordo com Bianchetti e Zuin (2012), não pode ser entendida para além ou aquém do tempo sócio histórico em que ganha ênfase nos/atraves dos discursos emanados das IES. Relacionam-se ao *publish or perish*, também, os

debates que pensam a relação entre qualidade *versus* quantidade daquilo que a academia produz (e manda produzir) apressadamente⁷².

Os autores, para caracterizarem esse tempo social ao qual fazem alusão, recorrem à ideia de *Sociedade do Espetáculo*, de Guy Debord, em que a noção de espetacularização da vida é explicada através da dinâmica social que faz sobressair a imagem à coisa, a aparência à essência, o valor de troca – ainda que a troca refira-se a *status* e reconhecimento social – ao valor de uso dos bens. De acordo com a síntese que eles propõem, “o espetáculo não pode ser distinguido como um conjunto de imagens, mas sim como relações entre pessoas mediadas por imagens” (DEBORD, citado por BIANCHETTI; ZUIN, p.60).

Esse jogo de relações, mediado e “coisificado” por imagens, é desenvolvido pelos professores a partir da ideia de *semiformação*, proposta por Adorno. Ela refere-se a um processo de esvaziamento das memórias, das formações e dos trabalhos que compõe uma realidade, seja ela materializada em um bem ou em uma prática. Nas palavras originais:

De acordo com Adorno, a semiformação apresenta-se como o processo formativo pronto e acabado, embora esteja muito distante de sê-lo. A semiformação pode também ser definida como o correlato subjetivo da indústria cultural, especialmente quando, do contato com os seus produtos, derivam-se prejuízos consideráveis na experiência formativa. A danificação do espírito decorre do processo de solapamento da memória e, portanto, das mediações históricas que determinam as nuances identitárias dos indivíduos. Ao invés da consciência da atuação de tais mediações nos vínculos estabelecidos entre o particular e o geral, entre o indivíduo e a sociedade, o que se tem é justamente a presença de um raciocínio binário que classifica e rotula pessoas e situações em polos opostos, tais como amigos e inimigos, estar por dentro ou por fora. Não é fortuito o comportamento do indivíduo semiformado que se jacta de conhecer de tudo um pouco, ou então de não ter tempo de aprofundar-se no estudo de um determinado assunto, pois a vida é tão corrida que se torna cada vez mais difícil alcançá-la. (BIANCHETTI; ZUIN, 2012, p.60-61)

A reflexão acerca da simplificação – ou do empobrecimento – dos processos de formação em vista da valorização dos produtos “acabados” está muito presente nos debates que discutem a noção de produtivismo científico, sobretudo naqueles que pensam sobre a mercadorização da vida e dos saberes.

⁷² Num outro trabalho, dessa vez em parceria com a professora Ana Maria Netto Machado, Bianchetti (2009) analisa os impactos dessa aceleração – e intensificação – do tempo de trabalho nas IES sobre a saúde dos docentes pesquisadores, cada vez mais estressados, estafados e adoecidos diante de um cenário competitivo e produtivista.

Nessa direção, Moysés Kuhlmann Jr, pesquisador da Fundação Carlos Chagas, problematiza a questão do produtivismo científico a partir da síntese que o compreende como “manifestação da articulação dos mecanismos de mercado ao mundo intelectual acadêmico” (2014, p.19), ou ainda como uma ideologia que enaltece o valor de troca dos conhecimentos em vista dos seus valores de uso.

Antes, contudo, de desdobrar seu estudo, Kuhlmann Jr. (2014) faz uma observação que julgamos pertinente transcrever em nosso texto:

Entretanto, a caracterização do produtivismo como expressão hodierna de uma mercantilização da ciência pode incorrer no risco de se desconsiderar a história da ciência como elemento constitutivo da história da sociedade capitalista. [...] A economia e o mercado sempre se fizeram presentes na produção do conhecimento, assim como nas instituições de ensino e de pesquisa. (p.20)

A intenção do autor em trazer essa observação, nesse texto específico, não é aprofundá-la, porquanto não a trouxemos melhor desenvolvida aqui, mas tão somente indicar que seu debate acontece dentro de um limite que não abarca a totalidade de implicações que sustentam aquilo que ele entende como produtivismo na atualidade. Ou seja, podemos recortar esse conceito para estudo, mas sem perder de vista a complexidade das discussões que ele desenrola.

Ainda nessa esteira, o professor nos lembra que “o processo de produção científica implica a necessidade da publicação” (KUHLMANN Jr., 2014, p.21), de modo que criticar enfaticamente as exigências de publicação e divulgação de material científico, se não através de uma postura crítica e consciente, pode prejudicar os espaços de construção dos saberes acadêmicos.

Depois de desenhar os contornos de sua discussão, o autor dedica-se a pensar o produtivismo a partir das políticas avaliativas e da lógica quantitativa que as formata na atualidade. Compreendendo que elas são um processo que está ainda em construção e amadurecimento, argumenta que apenas criticar o quantitativismo dessas políticas não é suficiente para que a academia consiga redesenhar seus parâmetros de avaliação e validação das pesquisas científicas; é necessário que haja um esforço na direção de refletir sobre os conceitos de avaliação e formação universitária.

Sobre o quantitativismo das práticas avaliativas, expressos, dentre muito, através dos *rankings* Qualis de periódicos, Kuhlmann Jr. (2014) indaga:

O que se valoriza, nesse processo, é o texto estar em um periódico A ou B, ou em um livro L4 ou L2, e não sua qualidade intrínseca. Essa questão motiva desconforto. Entretanto, como avaliar dados de grande volume sem ser por meio de uma quantificação e estratificação? (p.23)

Através dessa interrogativa, ele nos lança em um outro campo de debates que orbita a temática do produtivismo científico. Esse, muito próximo do foco do nosso trabalho dissertativo. Tratam-se dos escritos que questionam a estrutura da avaliação acadêmica atual, apontando para a excessiva concentração dela sobre os produtos acadêmicos, e não sobre os processos através dos quais esses produtos são construídos.

José Dias Sobrinho (2008), para quem a razão das práticas avaliativas estarem configuradas de modo tão quantitativista e focado na produtividade é o temperamento mercantil que a noção de qualidade assumiu no século passado, tece suas reflexões a partir de inquietações como a proposta acima. O professor, doutor em educação, referindo-se à avaliação, assevera:

De algum modo, é a palavra “qualidade”, agora banhada de significados próprios do mundo dos negócios, que está no centro das referências de todas as outras, e essa é mais uma constatação da grande influência do mercado, particularmente da indústria e da gestão empresarial, sobre a educação. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.67)⁷³

Embora reconheça que a educação não reduz o conceito de qualidade apenas àquilo que as culturas empresariais e mercadológicas lhes imprime, Dias Sobrinho (2008) defende em seu artigo que é inegável a influência desses campos sobre as ambiências educativas, sobretudo aquelas de ensino superior: “as novas realidades da economia e da sociedade, tendencialmente mais e mais globalizadas, interferem vigorosamente nos sistemas e nas concepções de educação superior e, então, nos conceitos de qualidade” (p.71).

Nesse íterim, ele advoga que, ao se aproximarem as influências empresariais e de mercado da educação, um processo de mercantilização ganhou força, conferindo aos diplomas um valor de produto, de mercadoria. A partir disso, as academias transformaram-se, em alguma medida, em companhias que executam a venda desses produtos – diplomas – sendo avaliadas pelo desempenho relacionado ao “quantitativo de vendas”. A proposta do autor não é reduzir o seu debate a essa

⁷³ O estudo construído por nós no segundo capítulo desta dissertação atesta a coerência dessa afirmação.

linha de comparação que pensa a atuação das IES através de uma lógica empresarial, mas o contrário disso: Dias Sobrinho (2008) busca trazer seu foco para a importância de os *processos de formação* universitária serem postos em evidência, sobretudo nos debates acerca da avaliação, que, de acordo com o professor, precisa contemplar, também, o percurso de ensino-aprendizagem nas IES, e não apenas aquilo que dele resulta – seja um formando ou uma pesquisa científica publicada.

Ele enfatiza:

Tenho insistido em vários outros textos que a formação humana, especialmente por meio da produção e da socialização de conhecimentos e da reflexão sobre os valores, é o escopo central da dimensão educativa de uma instituição de educação superior. Então, o objeto central da avaliação deve ser **também** a formação, e isso lhe acrescenta camadas e camadas de questões e possibilidades.

Dadas as dimensões valorativas, o conjunto complexo de atividades de formação é constituído de processos intermináveis que concernem à vida de indivíduos e sociedades em permanente transformação e cujos sentidos fundamentais vão muito além dos produtos visíveis, medíveis, quantificáveis. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.73, grifo nosso)

Vale chamar a atenção para o fato de que o professor não dispensa a dimensão quantificável das práticas avaliativas, mas tão somente defende a necessidade de as academias pensarem para além delas.

O ponto de vista do autor é referenciado pelo seu interesse político, que, segundo a apresentação que ele próprio faz em seu texto, coaduna com os princípios de uma sociedade democrática, no seio da qual a educação é um direito e um processo que participa da formação de cidadãos, e não apenas de profissionais, descolados de suas realidades sociais mais amplas.

É dentro dessa perspectiva que ele defende que

Os conhecimentos são importante fator de fortalecimento das empresas e dos países. Porém, em termos de desenvolvimento humano sustentável, é necessário atribuir à produção, à apropriação e ao uso social desses conhecimentos outros significados distintos dos meramente produtivistas e economicistas. Os conhecimentos precisam ser produzidos e apropriados em benefício da maior dignidade humana universal. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.74)

Ele acrescenta, em tom de sugestão e convite ao debate: “dessa forma, não basta catalogar os produtos; é fundamental avaliar seu significado social e, nessa

perspectiva de sentido público, tematizar os processos de produção da ciência e de formação de novos pesquisadores” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.75).

A importância de a avaliação se debruçar sobre a formação dos pesquisadores e profissionais vem, como sugere o professor, do fato de ela abarcar uma dimensão ético-política. Ou seja, ela não direciona seu olhar e atuação apenas para as práticas acadêmicas pretéritas, mas também para as vindouras. As instituições universitárias não avaliam e não são avaliadas apenas para receberem uma pontuação a respeito do que fizeram, mas também para que melhor se encaminhem para aquilo que esperam fazer, ou para o que esperam que elas façam.

Sobre o que se espera da avaliação atualmente, o autor afirma,

[...] que desempenhe um papel central na administração, na transformação e na justificação de importantes programas públicos. Dizendo de um modo mais claro: espera-se que a avaliação exerça a função de organizador central das reformas do Estado. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.79)

Enfatizamos esse trecho porque, depois do estudo que construímos no segundo capítulo, a leitura dele ganha uma outra dimensão de inteligibilidade. De fato, por tudo o que lemos nos Planos Nacionais de Pós-Graduação, a avaliação é manejada pelo Estado como um fator dinâmico que tem dupla tarefa: verificar os (in)sucessos dos processos educativos passados e manobrá-los para a futura direção desejada.

Quanto a isso, Dias Sobrinho (2008) nos alerta para a necessidade de tematizarmos os interesses do Estado sobre a esfera educativa e os conhecimentos que ela constrói:

Se o critério de utilidade mercadológica prevalece sobre o valor social e o bem comum, então o conhecimento a ser produzido/difundido/apropriado deve ser aquele que interessa à produção e à competitividade individual e, portanto, à sociedade dominada pelos interesses da economia global; a ser esse o critério, a formação, em vez de integral e plena, vai reduzir-se à capacitação técnica em níveis variáveis de aprofundamento e rigor, conforme necessidades específicas dos diversificados tipos de postos de trabalho, privilegiando como valor mais importante a rivalidade/competitividade, e não a solidariedade/responsabilidade coletiva. (DIAS SOBRINHO, 2008, p.81)

Uma vez que a avaliação é um meio através do qual o Estado expressa seus interesses – não apenas sobre a educação – Dias Sobrinho (2008) nos fala sobre a

possibilidade de a utilizarmos como caminho para questionarmos as ações estatais, de modo a melhor assumirmos nossa posição política nesses espaços de debate.

De modo geral, por tudo o que apontamos no primeiro capítulo e pelo resumo que construímos aqui, podemos compreender que o campo de saberes em torno do produtivismo científico se preocupa com as relações econômicas, políticas e sociais que acontecem imbricadas aos modos de a academia produzir, cobrar e avaliar seus conhecimentos científicos, sobretudo no campo da pesquisa. A ênfase dos debates está sobre esse jogo de relações, que são pensadas a partir de teóricos distintos de acordo com o foco dos estudos.

Já a noção de Cultura da Performatividade se desdobra a partir do conceito de *Performatividade*, pensado e muito discutido pelo teórico da educação Stephen Ball. Utilizando-nos das palavras do próprio autor para definir esse termo, temos que

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meios de controlo, atrito e mudança. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medidas de produtividade e rendimento, ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspecção. Significam, englobam e representam a validade, a qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. O problema de quem controla esse âmbito é crucial. O aspecto chave do movimento de reforma educacional em curso são as discussões em torno do controlo do âmbito de julgamento e dos seus valores. (BALL, 2002, p.4, grifos nossos)

Ler, logo na introdução do texto, que a performatividade é uma “tecnologia” desperta dúvidas sobre as quais é válido tecer algum esclarecimento antes de prosseguirmos com o estudo. Ainda nos emprestando das palavras originais do autor, encontramos em seu texto que

Dentro de cada uma das tecnologias políticas de reforma estão implantadas e estabelecidas novas identidades, novas formas de interação e novos valores. **As tecnologias políticas envolvem a distribuição calculada de técnicas e artefactos para organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder.** Vários elementos dissemelhantes estão inter-relacionados nestas tecnologias, envolvendo formas arquiteturais, relações de hierarquia, procedimentos de motivação e mecanismos de reformação ou terapia. (BALL, 2002, p.6, grifos nossos)

A partir desses dois trechos, é possível pensar a Performatividade, num primeiro nível, como algo que carrega força política – é uma tecnologia *política* –,

num segundo, como um conjunto de fatores que influenciam e orientam a ação humana, inclusive com o propósito de regulação.

Nesse contexto, partindo ainda da primeira citação, entendemos que a noção de desempenho participa desse conjunto de fatores numa posição de destaque, visto que recebe a potência de valorizar e qualificar um indivíduo dentro de um sistema de avaliação. Pelo que entendemos, o desempenho torna-se “a medida do indivíduo”. Nessa linha de debate o que salta aos nossos olhos, de forma mais imediata, é a associação da ideia de performatividade com as noções de regulação, comparação/exposição, controle e “mudança”. Essa articulação pra nós é importante porque essas palavras descrevem um processo de avaliação ou julgamento, fato que aproxima a performatividade do foco do nosso estudo.

Na sequência dessas afirmativas, Ball (2002) nos aponta, portanto, para a importância de pensarmos e discutirmos sobre *quem* e-ou *quais forças* controlam os processos de julgamento e valoração que formatam aquilo que se entenderá como bom ou mau desempenho.

De acordo com a professora Elizabeth Macedo (2015),

Para Ball (2013, p.137), a performatividade vem se constituindo em parte da cultura (acadêmica) e da estrutura da universidade, uma cultura que “usa comparações e julgamentos, e autogerenciamento [*self-management*, no original], no lugar de intervenções e direção”. **Trata-se, para o autor, do mecanismo-chave do neoliberalismo, no qual “estruturas informacionais e indicadores de desempenho [*performance*, no original] se tornam o ‘princípio de inteligibilidade das relações sociais’”**. (p.755, grifos nossos)

Numa direção semelhante, Vilaça (2013) elaborou uma síntese a respeito da performatividade que nos orienta em relação ao seu “potencial de ação”:

Para Ball (2004), a *performatividade*: (1) desempenha uma crucial função no conjunto de políticas públicas voltadas para dada atividade; (2) exerce um poder de *atar* e *reelaborar* coisas a ela inerentes; (3) facilita o monitoramento estatal dela, tornando o governo mais eficaz, pois ‘governaria à distância’, ou seja, diminuindo a percepção por parte de quem é governado da existência de um governo (‘governando sem governo’), ao mesmo tempo em que há uma profunda inserção dele nas culturas, práticas e subjetividades das instituições e de seus trabalhadores; (4) muda significados; (5) produz perfis; (6) garante o alinhamento; (7) objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público e o trabalho com conhecimento das instituições educativas, transformando-o em *resultados*, *níveis de desempenho* e *formas de qualidade*. (VILAÇA, 2013, p.122, grifos no original)

Essas passagens não conseguem, por si mesmas, esclarecer todas as nossas questões a respeito da noção de performatividade – inclusive porque elas (nossas dúvidas) são muitas e muito básicas ainda – mas já nos permite perceber que as forças que movimentam essa rede de relações sociais baseadas no desempenho performativo tem “sua localidade” tanto no sistema econômico-social mais amplo – neoliberalismo – quanto nos próprios sujeitos que se apropriam dessa lógica incorporando seus princípios e ideais valorativos.

Quanto ao trabalho de irradiação de ideais e valores realizado pelos sistemas culturais (que são, nessa perspectiva, jogos de relações sociais em constante transformação), Ball nos fala sobre a “conquista” da performatividade:

Ela [a performatividade] é alcançada através da construção e publicação de informações, indicadores e outros desempenhos institucionais e de materiais promocionais como mecanismos para animar, avaliar e comparar profissionais em termos de resultados, a unidade (de medida) para nomear, diferenciar e classificar – como por exemplo, através do “padrão de excelência”. (BALL, 2012, p.37. Trechos acrescidos entre colchetes)

Já em relação à apropriação desses ideais pelos sujeitos, o autor acrescenta: “É o efeito generalizado de visibilidade e avaliação penetrando o modo como pensamos sobre a nossa profissão que faz o trabalho de performatividade” (BALL, 2012, p.41).

Nesse cenário “surge uma possibilidade real de que autênticas relações sociais sejam substituídas por ‘relações de julgamento’, **nas quais as pessoas são valorizadas apenas pela sua produtividade**” (*idem*, p.12, grifos nossos).

Grosso modo, nós compreendemos que a noção de sujeito é central nas proposições que trabalham a ideia da performatividade. Enquanto os trabalhos sobre produtivismo enfatizam mais a rede de relações econômicas e sociais que avaliam e regulam as exigências de produção científica na atualidade, aqueles que partem da noção de performatividade enfatizam os sujeitos e as subjetividades que atuam nesse campo de influências – sujeitos que não são pensados como “alvos” dessas forças culturais, mas como copartícipes delas.

Dito isso, cabe lembrar que aqui nós não guardamos a intenção de aprofundar o estudo sobre a cultura da performatividade, mas tão somente

apresentar alguns pontos que sobressaem nesse campo discursivo⁷⁴, pontos que se aproximam daqueles tratados pela rede de debates que reflete sobre o produtivismo científico: ambos pensam sobre a questão do desempenho, da produtividade, dos sistemas de avaliação e da relação que esses sistemas guardam com a contextura econômica, social e política mais ampla.

São esses pontos temáticos em comum que, não apenas no nosso estudo, servem como referenciais que abeiram as discussões em torno dessas duas esferas de debate.

Produtivismo e performatividade, neste trabalho, foram apresentados lado a lado porque foram pensados a partir de suas similitudes fronteiriças: durante as leituras do nosso material de pesquisa os próprios autores ora se referiam ao nosso tema⁷⁵ por produtivismo, ora por performatividade, deixando entrever que, embora eles guardem distâncias, confundem-se em determinados momentos por tratarem de questões tão próximas, sobretudo naquilo que se refere ao campo educacional em âmbito de ensino superior e avaliação. A fim de representar parcialmente a mobilidade que identificamos entre esses dois campos conceituais, utilizamos a expressão “e-ou” para relacioná-los em toda a nossa dissertação – isso, porque no nosso estudo não fez sentido utilizá-los nem separadamente (e); nem como sinônimos que podem ser trocados um pelo outro (ou).

Fica registrado, pois, que é dentro dessa limitação compreensiva que estamos construindo o nosso tema de investigação.

3.2 Produtivismo, performatividade e avaliação: *medidas* políticas

Um montante razoável de trabalhos acadêmicos, conforme apontamos, sobretudo, no primeiro capítulo desta dissertação, reflete sobre o produtivismo

⁷⁴ O “estudo” sobre performatividade foi trazido de modo tão simples e resumido porque nossas “ignorâncias” são muitas dentro desse eixo de debates. Escolhemos, ainda assim, apresentar uma síntese sobre o assunto para que nos responsabilizemos, inclusive e principalmente, por aquilo que não sabemos. Nossa intenção se limitou apenas a justificar um pouco mais a nossa postura de aproximar essas duas áreas, apesar das diferenças que elas guardam entre si.

⁷⁵ Aqui julgamos necessário definir um pouco melhor aquilo que chamamos de “nosso tema”. Kuhlmann Jr. (2015) elaborou uma síntese que serve a esse propósito tão bem que achamos proveitoso tomá-la emprestada: “O tema [produtivismo acadêmico], referido à produção científica e seus condicionantes, diz respeito a todos aqueles nela envolvidos ou por ela interessados” (p.840).

científico e-ou cultura da performatividade articulando-os ao sistema de avaliação das produções científicas, sobretudo aquelas que acontecem em nível de pós-graduação, sejam essas produções materiais ou não. Não raro, esses termos vêm acompanhados pela palavra *política*, que, também não raras vezes, surge desacompanhada de maiores explicações a respeito do que ela pretende significar ou situar em relação àquilo que debate. Nossa intenção neste trabalho não é “decifrar” o que os autores pretendem dizer ao se referirem à dimensão política que eles reconhecem jacente nas medidas produtivistas e-ou performáticas, mas tentar retratar os contornos que essa discussão recebe⁷⁶.

Visto que as contribuições de Ball (2002) afirmam a performatividade como uma tecnologia política, e que já desenvolvemos um pouco essa ideia na seção anterior a esta em que estamos, não replicaremos o que já foi dito. Só traremos a ênfase para a ligação entre performatividade, tecnologias políticas e práticas de julgamento, conforme o autor nos fala em seu texto. De acordo com ele, a performatividade (porque uma tecnologia política), carrega potência para reformar as práticas sociais ao passo em que atua sobre e a partir das subjetividades que as engendram. Por falta de familiaridade com esse eixo de discussão, não nos ampliaremos aqui para além desse nosso alcance compreensivo.

Partiremos nosso estudo de um autor que trabalha enfaticamente o valor político dos sistemas de avaliação, sobretudo aqueles que acontecem em âmbito de ensino superior. Dias Sobrinho (2004) assevera:

Tão importante é o papel da avaliação do ponto de vista político e tão eficiente é ela para modelar sistemas e garantir determinadas práticas e ideologias que nenhum Estado moderno deixa de praticá-la de modo amplo, consistente e organizado. Isto é, como política pública. (p.706)

Dentro desta perspectiva, o autor aprofunda a sua análise ao reconhecer que existem tendências avaliativas com diferentes inclinações políticas. Na transcrição do texto original,

Em outras palavras, sempre advertindo para as possibilidades de existirem configurações híbridas, podem-se distinguir analiticamente duas tendências dominantes na avaliação, conforme se lhe atribua mais a função ético-política de formação da cidadania, promoção de sujeitos autônomos, emancipação e solidariedade social, ou, preponderantemente, a função

⁷⁶ Vale lembrar que, nesta altura do trabalho, apenas os artigos de educadores ou pesquisadores em educação foram considerados.

técnico-burocrático-economicista, pretensamente objetiva, de controle dos produtos e instrumentalização da educação em função da economia de mercado. No primeiro caso, ainda que não exclusivamente, situam-se aqueles que defendem os valores históricos da universidade referenciada à sociedade. No segundo, como tendência e também não de modo puro, em geral colocam-se governos, organismos multilaterais, instâncias reguladoras, setores universitários a serviço do mercado, ou simplesmente adeptos da idéia de que se pode tratar a realidade sem contaminação ideológica. (DIAS SOBRINHO, 2004, p.710)

A partir dessa ideia que o professor desenvolve, ele situa o debate em torno das políticas avaliativas entre os conceitos de autonomia e regulação acadêmica, nos alertando para o fato de que, por mais cuidadosos que os argumentos possam ser nesses espaços de discussão, eles sempre deixarão escapar muito a ser dito e pensado. Defendendo sua posição de interesse – localizada no campo da avaliação ético-política – e questionando a suposta neutralidade da avaliação técnico-burocrático-economicista, Dias Sobrinho (2004) defende que

Utilizando-se quase exclusivamente da medida e da seleção como instrumento técnico para efeito político de organização hierárquica do serviço público e do trabalho em geral, a avaliação de modo algum pode ser considerada neutra e ingênua. Ela transforma, isto é, produz efeitos, tanto para a vida individual como para a sociedade e para o Estado. Legitima valores e ideologias, justifica admissões e demissões, ascensões e reprovações, premiações e sanções, reforços e coerções na esfera comportamental, liberações e cortes de financiamento, etc. (p.715)

Nessa esteira reflexiva, Dias Sobrinho (2004) nos convida a pensar a avaliação técnico-burocrático-economicista como um jogo de medidas e práticas de julgamento que, utilizando-se de uma linguagem quantitativista e supostamente neutra, regula e orienta as ações educativas de acordo com os interesses financeiros do mercado. São avaliações que pensam as ambiências acadêmicas, sobretudo, a partir da divisão “produções contabilizáveis” sobre “montante de recursos investidos”, excluindo dessa conta os elementos não mensuráveis que participam da formação de alunas e alunos, pesquisadoras e pesquisadores. Enquanto qualificam as IES a partir desses critérios, esses procedimentos avaliativos funcionam como instrumentos de reformas acadêmicas que transformam as práticas de ensinar e aprender; daí a importância de se refletir sobre os modelos de avaliação que embasam e adjetivam as atividades da academia – modelos que são sempre plurifacetados e cercados por conflitos que disputam diferentes concepções e projetos de sociedade.

Moreira (2009), num texto já comentado por nós anteriormente, compreende que afirmar que o sistema de avaliação da PG brasileira inscreve-se em um cenário de ações que configuram a marca da cultura da performatividade significa “vê-lo [o sistema de avaliação] como indutor de uma atmosfera de trabalho especificamente definida, na qual se desdobram determinadas formas de atuar” (MOREIRA, 2009, p.24. Trechos acrescidos entre colchetes). Ele acrescenta que

Em síntese, a performatividade desempenha papel crucial **no conjunto das políticas educacionais contemporâneas**. Contribui para integrar e redimensionar atividades, processos e resultados. Facilita o monitoramento do Estado e propicia sua intromissão nas culturas, práticas e subjetividades das instituições educativas e de seus profissionais. Altera os significados, produz novos perfis e garante o alinhamento. Transforma o processo de ensinar e de aprender o conhecimento em objeto e em mercadoria, limitando-o a produtos, a níveis de desempenho e a padrões de qualidade. (MOREIRA, 2009, p.33-34, grifos nossos)

De forma mais geral, podemos compreender que o autor considera a dimensão política da performatividade a partir das transformações que ela opera sobre o campo educacional, inclusive propiciando a intromissão do Estado nas culturas, práticas e subjetividades daqueles que trabalham nos espaços da educação. Fica exposto que Moreira (2009) não compreende apenas a avaliação como um espaço de expressão política da performatividade, nem tampouco a performatividade como “A” forma política de o Estado lidar com a educação. Em vez disso, ele deixa entrever que ela (a performatividade) compõe um conjunto de medidas políticas que, partindo dessa totalidade, atua sobre as práticas e subjetividades sociais.

Os professores Bianchetti e Machado (2009, p.54), num de seus trabalhos, afirmam analisar as condições de trabalho dos docentes tendo por foco “os impactos das *políticas produtivistas* aplicadas pelo Sistema CAPES” – mais precisamente, as políticas que se referem ao modelo de avaliação acadêmica que atrela esquemas de pontuação e financiamento de pesquisas.

O recorte investigativo dos professores enquadra a percepção dos docentes-pesquisadores sobre o seu trabalho na atualidade, e a conclusão que o artigo nos apresenta defende que as ambiências acadêmicas, hoje, são lugares que propiciam o adoecimento daqueles que nela trabalham. A razão disso é o clima de competitividade, cobrança ininterrupta por produtividade e a aceleração do tempo de trabalho, que, somados, levam os profissionais das universidades aos seus limites.

Eles não desenvolvem uma teorização específica a respeito do que chamam de política produtivista, mas podemos deduzir, a partir da leitura do texto, que o termo trata das transformações pelas quais a academia passou nas últimas décadas, sobretudo a partir da década de 1990. São transformações que reorganizaram o tempo e o volume de trabalho das IES, sobretudo através de medidas avaliativas que se tornaram o parâmetro para a distribuição de financiamento.

Aqui, já temos a associação direta entre política e avaliação, sendo uma, a avaliação, uma espécie de instrumento da outra, da política produtivista.

Sguissardi e Silva Júnior (2009) igualmente consideram as práticas universitárias como ações carregadas de influência e força política:

A prática universitária, que envolve relações de ensino, pesquisa, extensão, administração, entre outras, é parte constitutiva essencial da identidade da instituição universitária e, em seu cotidiano, contém e releva as transformações por que passa essa instituição em decorrência de reformas conduzidas no âmbito das políticas públicas de educação superior. A prática universitária é o resultado concreto do pretendido pelos formuladores das políticas de educação superior. Entretanto, esse resultado tende a ser muito diferente do conteúdo e forma pensados por tais formuladores, em razão das múltiplas mediações que se põem entre a esfera da União e a especificidade histórica da instituição universitária. (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.17)⁷⁷

Os professores, que falam sobre a intensificação do trabalho nas federais – a partir da ideia de produtivismo científico –, esclarecem em seu livro que, embora considerem as práticas acadêmicas como a “materialização” de resultados de políticas públicas pensadas e propostas à educação, não acreditam que esse movimento se dê de modo impositivo e direto, mas sim através de estruturas de diálogo, apropriação e negociação:

Portanto, aborda-se aqui a instituição universitária não como mera agência reprodutora de expectativas ou projetos sociais, mas como resultado do próprio processo histórico, em que cada unidade institucional, ao mesmo tempo em que incorpora valores, normas, procedimentos, etc., socialmente

⁷⁷ Quanto a ideia de prática universitária, os autores esclarecem: “A prática universitária dos professores das federais foi entendida como decorrência das políticas e imposições oficiais, mas, ao mesmo tempo, como produto das relações das instituições e dos professores com essas políticas e imposições. O conteúdo e a forma da prática universitária foram vistos como práticas sociais dos sujeitos – indivíduos/coletivos –, pois implicam, de um lado, a expressão de cognições e valores presentes no estabelecer de planos e metas de ação e, de outro, ações materiais sobre o mundo objetivo na forma de participação ativa na reconfiguração institucional” (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.19).

constituídos, constrói sua própria forma de ser e de organizar-se; elabora normas e cria valores; e estabelece condutas, costumes, códigos e referências, que coletivamente utiliza como critérios para examinar, analisar, incorporar, negar ou modificar o que lhe é proposto. A instituição universitária incorpora uma cultura construída ao longo de sua própria história e, ao orientar-se por ela na adesão a políticas oficiais, normas e projetos, reproduz essa cultura, atualizando-a, ao mesmo tempo em que transforma seu processo institucional. (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.20)

E é a partir desse entendimento que os autores concluem que

[...] o núcleo da ideologia do produtivismo acadêmico, **como política de Estado e de cultura institucional**, tem como sua mais completa tradução, no âmbito filosófico, o pragmatismo, e no âmbito econômico, a mercadorização da ciência e da inovação tecnológica, **o que o torna, com a pós-graduação, nos moldes atuais, o pólo gerador de uma reforma da instituição universitária que tende a colocá-la a reboque do mercado.** (SGUISSARDI e SILVA JÚNIOR, 2009, p.62, grifos nossos)

Apoiados no trecho acima, nós podemos enxergar que os professores consideram o produtivismo científico em sua grandeza política e ideológica, compreendendo aqui ideologia como uma série de discursos que justificam e amparam determinado conjunto de práticas e valores sociais (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Para além disso, eles também deixam clara a associação que fazem entre as políticas produtivistas e a mercadorização da ciência e da tecnologia, que, em âmbito acadêmico, coloca o campo da pós-graduação como eixo central de reformas universitárias que direcionam essa instituição para os interesses do mercado – uma vez que a PG, no Brasil, é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de C&T.

Um outro trabalho que traz contribuições ao nosso estudo é o de Macedo e Sousa (2010), em que as autoras discutem sobre a política da pós-graduação brasileira na área de educação partindo das teorias de E. Laclau e C. Mouffe.

Conforme elas propõem, a ideia do artigo é “discutir aspectos da política de pós-graduação (em educação), entendendo-a como diretamente relacionada à política de pesquisa” (MACEDO; SOUSA, 2010, p.166). Logo de início as autoras esclarecem que rejeitam a ideia de que existe um modelo ideal para a política de PG, já que esse é um espaço de “politização incessante, sempre habitada pela indecidibilidade” (*idem*, p.167).

De acordo com a explicação das professoras, compreender os espaços sociais, dentre eles o de PG, como algo constantemente *em construção*, “[...] não

implica desvalorizar o Estado como constituinte das políticas, assumindo posturas relativistas, mas entendê-lo como uma articulação, entre várias, de discursos que lutam por espaço”, lembrando que discurso, nessa perspectiva pós-estrutural, não se refere a fenômenos apenas linguísticos, mas abarca práticas econômicas, sociais, políticas, culturais e procedimentos normativos que constituem o social (MACEDO; SOUSA, 2010, p.167).

Política, portanto, é um significado (e um significante) amplo na visão das autoras, na medida em que diz respeito à dinâmica de discursos – conforme elas significam o termo – que, na medida em que são construídos, também constroem o meio social.

Em relação à política de pós-graduação em educação, mais especificamente, Macedo e Sousa (2010) falam sobre o crescimento dos cursos e dos programas, discordando da ideia de que haja uma corrida produtivista na área, mas sim políticas e estratégias de fomento para que a prática da pesquisa cresça no campo educacional. Elas discutem brevemente a respeito da importância de os critérios de avaliação não focarem apenas elementos quali-quantitativos, mas também aspectos relacionados à formação nos espaços de PG, lembrando-nos sobre a necessidade de pensarmos a respeito da ligação entre avaliação e financiamento.

Uma vez que as próprias autoras delimitam aquilo que compreendem por política de pós-graduação, não cabe repetirmos o que já foi falado. Só chamamos a atenção para a associação estabelecida entre política e as estratégias de fomento – que chegam também via avaliação. Seja a partir do Estado, dos sujeitos ou da relação entre ambos, política, nos artigos lidos até aqui, é um significado que carrega potencial de ação: é algo que transforma, interfere e modifica.

Bianchetti e Zuin (2012, p.70), ao final de um artigo em que falam a respeito dos reflexos do produtivismo – a que se referem por “pesquisa administrada” – sobre os intelectuais e a produção do conhecimento na atualidade, afirmam o necessário “engendramento de uma política de avaliação da pós-graduação” que estimule e valorize a dimensão formativa de mestrandos e doutorandos, de modo que o foco dos processos avaliativos não se dê apenas sobre o resultado do que se pesquisa.

Consoante os trabalhos mencionados acima, a ideia de política nesse último texto também implica em força motriz, em capacidade de ação e reação aos ordenamentos postos socialmente.

Um texto que é preñado de passagens que proporcionam caminhos reflexivos para que pensemos na relação entre política, academia e avaliação é o de Vilaça (2013). Na seção de sua tese onde desenvolve um debate sobre a pós-graduação, a lógica performática e o Estado Avaliador, o autor nos convida a pensar sobre a amplitude desta discussão: “Assim, o que está em jogo agonístico, sendo caso de decisão política, é(são) o(s) papel(éis) da universidade, da ciência, em que tipo de formação investir, que tipo de subjetividade produzir e, por conseguinte, que tipo de sociedade construir” (VILAÇA, 2013, p.90)⁷⁸.

Em diálogo com Dias Sobrinho e Guy Neave, quanto às ideias de Estado Avaliador e Performatividade, Vilaça (2013) considera:

Desde a crise econômica e o aumento das demandas sociais dos anos de 1970, ou seja, com a diminuição dos recursos públicos para os setores sociais coincidindo com a crescente complexidade da sociedade, nos países industrializados, os Estados aumentaram consideravelmente as suas ações de controle e fiscalização. Este fenômeno se tornou conhecido como “Estado Avaliador”, segundo expressão cunhada por Guy Neave, e caracteriza a forte presença do Estado no controle dos gastos e dos resultados das instituições e dos órgãos públicos. **O “Estado Avaliador” intervém para assegurar mais eficiência e manter o controle daquilo que considera ser qualidade. Para a educação superior tornou-se obrigatório o aumento da eficiência de acordo com a fórmula: produzir mais, com menos gastos. A forte presença do “Estado Avaliador” faz com que as avaliações protagonizadas pelos governos sejam quase exclusivamente externas, somativas, focadas nos resultados e nas comparações dos produtos, para efeito de provocar a competitividade e orientar o mercado, e se realizam *ex post*.** (DIAS SOBRINHO, citado por VILAÇA, 2013, p.108, grifos nossos)

O Estado Avaliador, conforme fica indicado através da passagem acima, parte de uma ideia de “qualidade” que caminha lado a lado da noção de eficiência – esta última, por sua vez, articulada aos interesses de desenvolvimento econômico e fortalecimento do mercado. Nesse ínterim a avaliação é um instrumento do Estado que tem por função manobrar as suas ações e investimentos a fim de robustecer a esfera econômica.

Ao concentrar suas ações sob o controle e a regulação das políticas de avaliação, o Estado Avaliador abandona, progressivamente, seu papel de provedor dos serviços públicos (VILAÇA, 2013), que, paulatinamente, vão sofrendo as

⁷⁸ Este estudo encontra-se numa tese de doutorado, de modo que é bastante amplo e cuidadoso em relação às ideias que compartilha. Devido à extensão, à complexidade e à riqueza de elementos conceituais apresentados, não conseguimos trazer aqui um resumo que contemple a profundidade da discussão que Vilaça (2013) constrói em seu trabalho, de modo que deixamos a indicação da leitura da sua tese para aqueles cujo interesse refira-se aos temas sob debate.

influências dos setores privados que os privatizam e transformam em bens comercializáveis; os tornam mercadoria.

A ideia de Estado Avaliador associa-se à organização neoliberal da economia e sociedade. De acordo com uma síntese proposta por Vilaça (2013), temos:

Segundo Maccari et al. (2008), Afonso localiza o início do interesse de governos neoliberais e neoconservadores pela avaliação na década de 1980, justamente a época quando uma série de medidas de 'qualidade' foi implementada pela CAPES, o que, para alguns, representa a fase de consolidação da sua sistemática de avaliação (FÁVERO, 1998). A qualidade está 'no coração operacional' do Estado Avaliador, diz Neave (2012b), ainda que sirva, mais propriamente, como um pretexto para implementar mudanças políticas e econômicas questionáveis ou, até mesmo, deletérias. (p.111)

Nessa contextura,

O governo identificou a avaliação como uma componente significativa na sua estratégia de conseguir alguns objetivos decisivos: controlar as despesas públicas, mudar a cultura do setor público e alterar as fronteiras e a definição das esferas de atividade pública e privada. (AFONSO, citado por VILAÇA, 2013, p.112)

Trouxemos essas passagens em conjunto porque elas explicam, em grande parte, a razão de a avaliação ter sido institucionalizada, via II PNPG, na década de 1980. Ainda que não possamos fazer essa afirmação de modo direto e absoluto, a fim de considerarmos os espaços dos debates que compreendem esse período histórico e a avaliação da pós-graduação através de vias reflexivas diferentes das nossas, é razoável fazer a associação entre uma coisa e outra. Era um momento em que o Estado estava se apropriando de medidas avaliativas para estruturar seus projetos sociais de desenvolvimento.

O *modus operandi* através do qual essa mudança de perspectiva foi engendrada, como propõe Vilaça (2013), trata-se justamente da lógica performática – conforme as explicações de Stephen Ball – que toma a medida do desempenho dos sujeitos como se fosse a totalidade daquilo que eles produzem e realizam.

Talvez a expressão “Estado Avaliador” seja, até agora, a mais direta em exhibir o vínculo entre política e sistemas de avaliação, não apenas na esfera educacional. E, corroborando as sínteses que fizemos até o momento, o estudo

cuidadosamente elaborado por Vilaça (2013) nos faz notar a força de (transform)ação que a noção de política carrega consigo.

A professora Dilmeire Vosgerau et al. (2017), em companhia de colegas, pensa o sistema político de avaliação acadêmica associando-o a questões que refletem sobre a qualidade da formação docente nos dias atuais. As autoras concluem:

Assim, as próprias políticas de Estado, ao investir na ciência e tecnologia e aferir os resultados por intermédio da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), interferem na identidade das instituições de ensino superior e no trabalho do professor universitário. Sguissardi e Silva Júnior (2009) citam como reflexos dessas políticas a indução de pesquisas aplicadas, aliadas aos interesses produtivos, e o produtivismo acadêmico, o que implica na proliferação de doutores focados na produção de resultados, baseados em pesquisas efêmeras; afinal, eles são valorizados em suas respectivas áreas de atuação por critérios meramente quantitativos. Para o Estado, a pós-graduação é um espaço central onde a pesquisa é desenvolvida com maior consistência. Por isso, Sguissardi e Silva Júnior (2009, p.61) afirmam que está nela a origem de um “processo de mercantilização da universidade (estatal pública brasileira)”. Para os autores, o mesmo fenômeno que superqualifica a pós-graduação, desqualifica a graduação e a prática da docência. (2017, p.234)

A formação do docente – compreendido como um intelectual, conforme a definição proposta por Ribeiro (2006) – é trazida em ponto fulcral no debate desenvolvido por Vosgerau et al. (2017). Isso, porque é do entendimento das autoras que

A sala de aula [universitária] é, então, ambiente de diálogo, de exercício do pensamento contraditório, de estímulo à participação, na mesma medida em que se aperfeiçoa a habilidade de ouvir, discursar, negociar e respeitar. A desvalorização da docência e o prestígio da pesquisa, que geram um esvaziamento pedagógico na formação do professor universitário, implicam, portanto, não apenas nos resultados da educação em cursos de graduação, mas também em nossa compreensão de sociedade, percepção e intervenção no mundo em que vivemos. (VOSGERAU et al., 2017, p.237)

É nessa medida, mais uma vez relacionada a capacidade de ação (do Estado) sobre a vida da sociedade e de seus sujeitos, que as autoras compreendem o sentido político das práticas educativas e de pesquisa. Educar e pesquisar; formar e ser formado numa universidade são atividades que mobilizam forças políticas, tanto nas dimensões subjetivas, quanto institucionais (VOSGERAU et al., 2017). Nesse âmbito de ideias, as autoras pensam a centralidade da CAPES nos processos de avaliação do ensino superior, sobretudo em âmbito de pós-graduação

– justamente o nível de ensino que “forma os formadores” – afirmando o papel e a responsabilidade política desse órgão para o sistema educacional brasileiro.

O Estatuto da Capes é anexo ao Decreto nº 7.692/2012, que reafirma, no artigo 2º, a finalidade da fundação pública em subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas e desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior, e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. (VOSGERAU et al., 2017, p.241)

Porque um órgão central para a elaboração de políticas públicas para a educação em nível de ensino superior, a CAPES, através de suas decisões e estrutura de avaliação acadêmica, interfere diretamente nos processos de formação docente no Brasil, de modo que é necessário abrir diálogo com as propostas pensadas por essa instituição para as IES brasileiras – são essas propostas que, nas últimas décadas, tem protagonizado a direção e a consolidação do temperamento da formação acadêmica e das produções de conhecimento, ciência e tecnologia no país (VOSGERAU et al. 2017).

As autoras concluem, por fim, que as políticas públicas (de avaliação) elaboradas/subsidiadas pela CAPES ainda estão distantes de contemplarem a diversidade atinente às áreas de saber que existem espalhadas pelo sistema de ensino brasileiro, fato que adensa as lacunas reconhecidas pelas autoras no processo de formação dos docentes brasileiros.

Por tudo o que foi dito, trazendo o foco para a nossa questão de investigação, notamos que existe uma sobreposição de debates que pensam a *medida* política da formação acadêmica e de seus processos de avaliação. *Medida* em itálico, de propósito: porque essa noção aparece nos textos lidos ora com o significado de dimensão, grau, tamanho; ora com o significado de norma, regra (a ser) instituída. De modo geral, ficou evidente que o conceito de política, aqui pensado a partir do campo educacional e das ideias de produtivismo e-ou performatividade, possui uma amplitude de (in)definições que não permite que ele seja encerrado em um significado preciso. O inverso disso, ele apareceu nos trabalhos consultados como um movimento, como um vetor que motiva e, n’alguma *medida*, (des)orienta os “acontecimentos” sociais e educativos.

Para além disso, o que podemos chamar de relativo consenso entre os autores é a relação direta entre avaliação e políticas educacionais – relação que também aparece documentada através dos Planos Nacionais de Pós-Graduação.

O estudo que fizemos, incluindo a leitura dos Planos, nos permite a compreensão de que vivemos em um contexto econômico e cultural politizado pela avaliação e avaliado por políticas desenvolvimentistas. São ideias que encontram-se tão imbricadas, sejam em documentos ou em teorizações, que não acreditamos que possamos separar, a menos que para fins didáticos de apresentar uma discussão, as noções de avaliação e política na atualidade.

Antes, porém, de finalizarmos nosso trabalho, segue a exposição de uma questão que nos ocorreu, cujo registro nos pareceu importante.

3.3 Em nome do desenvolvimento (econômico): um gancho para os próximos estudos

Ainda que o façamos de modo abreviado, consideramos apropriado trazer aqui uma observação que nos ocorreu no transcorrer desse estudo. Sem exceção, todos os textos lidos para a composição dessa dissertação, em algum momento, mencionaram ideais de desenvolvimento – estejam referidos ao setor econômico e-ou científico – que amparam e servem de argumento para as práticas políticas de avaliação, sejam elas vinculadas à ideia de produtivismo ou performatividade.

Um autor que nos auxilia a pensar sobre isso é Roberto Leher (2004). Ele afirma:

[...] as ideologias dominantes têm preconizado que os benefícios da nova economia serão para todos os que se prepararem para ela e, por isso, sustentam que a educação será a chave para o desenvolvimento, a prosperidade e o futuro da nação. Contudo, é preciso que as “velhas” universidades sejam convencidas de que não se trata de conhecimento acadêmico. O mercado requer conhecimento operacional e pragmático. É nesse contexto que a inovação tecnológica é inserida na agenda da educação superior da periferia do capitalismo. (LEHER, 2004, p.881)

Leher (2004) indica que as medidas políticas de fomento à pesquisa, à ciência e à tecnologia se amparam na lógica que associa o desenvolvimento

econômico – através das tecnociências – diretamente ao desenvolvimento social mais amplo, quase tornando um o sinônimo do outro. Nesse cenário, embora não unicamente, a educação é posta a serviço do desenvolvimento dos campos de C&T, sendo os espaços de pós-graduação o eixo desse “projeto desenvolvimentista”.

O professor nos fala que

Um dos pressupostos mais reiterados pelo discurso dominante sobre a educação é a afirmação de que esta, se congruente com a revolução científico-tecnológica, permite inserir as nações da periferia e da semiperiferia no admirável mundo globalizado e de que todos os que fizerem opções educacionais corretas terão um futuro grandioso. Essa forma da “verdade” é exaustivamente repetida pelos meios de comunicação. Mas, de fato, é a educação a nova riqueza das nações ou essa proposição faz parte de um processo de mercantilização e de ideologização da educação? (LEHER, 2004, p.870)

Por falta de tempo de/para estudo, não pretendemos alongar reflexivamente essa indagação proposta por Leher (2004). A trouxemos por reconhecer o valor desse questionamento. Em que medida a educação foi tomada de assalto por interesses mercadológicos? Sob quais termos ela negocia – visto que não é passiva – com esses interesses?

O desejo em estudar os discursos que amparam essa “ideologia do desenvolvimento” nas ambiências educativas fica aqui registrado como uma possibilidade de desenvolvimento de pesquisa futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como começar, terminar um texto é uma tarefa imensamente difícil. Isso, porque sempre que precisamos fechar um bloco de ideias sentimos que deixamos algo a dever; algo a faltar. De fato. O pensamento não encerra suas atividades porque o momento de entregar um texto escrito chegou, ele segue operando e trabalhando sobre aquilo que se escreveu.

Compartilhamos isso aqui porque é importante deixar dito que o que pensamos a respeito de tudo isso que estudamos já se modificou de alguma forma. É importante considerarmos que um trabalho de pesquisa, sobretudo quando provisoriamente encerrado, representa apenas parcialmente as ideias que ele carrega, posto que não segue mudando junto com quem o escreveu. Torna-se *trajetória*.

É por essa razão que, aqui nas considerações finais, vamos começar e terminar nossa escrita sem muitos alongamentos.

Partiremos, de imediato, resgatando a pergunta de investigação que deu governo ao nosso processo de pesquisa, e que foi simplificada por nós a fim de servir de título para o trabalho: o produtivismo científico pode ser compreendido como um projeto para o ensino superior brasileiro?

Também sem muitos desvios, vamos responder: sim, ele pode. Mas dentro de um ponto de vista que precisa ser emoldurado com algum trabalho de perspectivação, visto que ele é um tema amplo que pode comportar mais de um significado e sentido.

Podemos imaginá-lo como um “projeto” na medida em que o pensamos em sua dimensão avaliativa, por exemplo. Para isso, entretanto, é necessário considerarmos dois movimentos reflexivos diferentes: num primeiro momento, precisamos compreender a dimensão ativa, *política*, dos sistemas de avaliação. Por tudo o que foi dito no transcorrer desse estudo, notamos que ela (a avaliação) não dialoga apenas com as ações passadas de uma instituição de ensino, distribuindo notas e aferindo resultados acabados, mas também tem uma dimensão prospectiva, prenhe de intencionalidades e força para atestar aquilo que deseja fortalecer e desqualificar aquilo que não lhe é de interesse – ela atua sobre e a partir dos resultados que colhe e adjetiva. Partindo dessa compreensão, precisamos, então,

num segundo momento de pensamento, compreender a relação entre avaliação e produtivismo. Na medida em que a avaliação estrutura-se tendo em vista aumentar a produtividade de um determinado setor de ensino – pelo que vimos, aquele relacionado à ciência e tecnologia –, ela passa a atuar em nome da execução desse propósito. Dizendo de outro modo, ela passa a ser não apenas uma força de aferição da produtividade, mas de *projeção* dela. Ela gratifica, bem avalia, reconhece e qualifica aquilo que ela pretende consolidar no campo da produção acadêmica, ao passo que pune, mal avaliando e desqualificando, aquilo que é significado como improdutividade.

Ou seja, a avaliação, em sua dimensão política – conforme estudamos no terceiro capítulo da dissertação –, quando configurada de acordo com os contornos do produtivismo científico – tais como apresentados no primeiro capítulo – ganha força projetiva. Torna-se um caminho através do qual o Estado aplica seus planos de desenvolvimento e governo.

Nesse limite compreensivo – que toma por base o estudo dos Planos Nacionais de Pós-Graduação; o sistema de avaliação acadêmica que eles nos apresentam; suas diretrizes e a ênfase que eles dão à produção científica – podemos sim compreender, portanto, o produtivismo científico como um projeto para o ensino superior brasileiro.

Pensar dessa maneira é um convite à responsabilidade de assumirmos uma posição neste debate – atinente aos valores que notamos presentes na noção de produtivismo. Se ele é um projeto, que está atuando sobre os caminhos que a pós-graduação brasileira está tomando, é dever nosso nos fazermos presentes nesses espaços de reflexão.

A primeira questão que podemos discutir trata do quantitativismo que diversos autores notam e criticam. De fato os estudos que realizamos, incluindo o documental, nos permite perceber o destaque para a mensuração dos resultados daquilo que se pratica em nível universitário. São computadas nas políticas avaliativas, sobretudo, informações que podem receber algum tipo de quantificação e escalonamento, tais como publicações científicas, quantidade de patentes – para as ciências aplicadas –, índices de citação, etc. Quanto a isso, precisamos considerar dois importantes argumentos: o primeiro nos lembra sobre os prejuízos que as práticas acadêmicas “não quantificáveis” podem sofrer em vista da desvalorização que sofrem através de políticas de avaliação produtivistas; o

segundo, nos lembra das funções pedagógicas que as tarefas de produzir e publicar pesquisa representam para a atividade do conhecimento.

Se, por um lado, a academia pode ter seu campo de práxis “imateriais” – atividades de docência, por exemplo – prejudicadas por tantas exigências por resultados visíveis, por outro, os processos de construção do conhecimento científico precisam dos movimentos de divulgação para serem trocados e amadurecidos em um campo de debates. Ainda que possa parecer uma solução simplória em vista da complexidade dessa discussão, a busca por um “equilíbrio” não parece ser coisa arbitrária aos nossos olhos. Sobretudo no campo das humanidades, onde as atividades de aulas, seminários, rodas de estudo e afins são fundamentais para o trabalho do pensamento. Como considerar isso nas políticas avaliativas, sem incorrer em mais atividades burocráticas de preenchimento de relatórios e semelhantes? Como, por outro ângulo, considerar e exigir “sem exageros” as atividades de produção textual na pós-graduação? Como saber o que podemos chamar de exagero ou deficiência de produções científicas e publicações no campo das humanidades? Não há como refletir sobre essas questões se elas permanecerem desbotadas. Acreditamos que um passo necessário e importante é acendermos esse debate nos espaços da academia.

Um segundo ponto que precisamos levantar diz respeito à ideia de qualidade, ora vinculada às produções científicas, ora pensada associada à avaliação: avaliação qualitativa da PG. Essa temática representa uma grande lacuna nos trabalhos que tomamos para estudo. Inclusive nos Planos, conforme foi dito, a noção de qualidade aparece estreitamente vinculada à de quantidade. Trata-se uma pela outra, de modo que é difícil falar em qualidade dos sistemas de avaliação ou das produções científicas sem cairmos na crítica da quantificação.

A partir das considerações dos autores que lemos, compreendemos que é ingênuo acreditar que os sistemas quantitativos de computação de informação são apenas negativos e nocivos à educação e à avaliação acadêmica. O avesso disso. São, em grande parte, necessários. Mesmo porque, aparentemente, são a única alternativa que a academia possui para levar a termo a tarefa de “prestar *contas*” à sociedade sobre as atividades que realiza. Reiterando o que afirmamos acima, inclusive nos Planos a noção de qualidade não encontra-se significada.

Aqui, aceitamos o ponto de vista daqueles autores que compreendem a noção de “qualidade” como algo “em aberto”, sempre sujeito a novas significações e

conceituações. Não achamos que “qualidade” é um conceito ainda oculto, como uma verdade que ainda não foi descoberta. Aceitamos que é um significado que precisa de construção e elaboração. Contudo, pelo que vemos, são poucos os trabalhos que conseguem se debruçar sobre a tarefa de escrever sobre o que seria um sistema avaliativo qualitativo, ou uma produção científica de qualidade. A grande maioria dos escritos se dedicou a escrever sobre a *falta de qualidade*, e não sobre a construção de um parâmetro para referenciar esse termo.

Nossa sugestão é que, antes de iniciarmos a atividade de construir uma ideia que represente a “qualidade acadêmica”, iniciemos um movimento reflexivo que questione o “alvo” das avaliações universitárias que a almejam. Isso nos leva à nossa terceira observação: seja quali ou quantitativa, a inclinação das avaliações acadêmicas se dá sobejamente sobre os *resultados* das práticas educativas, e não sobre os *processos* através dos quais esses resultados se tornam possíveis.

Consoante Dias Sobrinho (2004), compreendemos o campo educacional como um espaço tecido através de práticas e processos de *formação*, de modo que, ao se por sob debate conceitos como qualidade, por exemplo, é necessário que ele refira-se também a estes processos formativos.

É necessário que pensemos a respeito da qualidade das publicações e da avaliação, mas também é necessário que pensemos na qualidade dos espaços acadêmicos e na qualidade das relações que eles engendram.

Por fim, isso nos permite o gancho para a última questão que conseguimos erguer através deste estudo. Sobre as relações engendradas a partir e no bojo dos processos de formação acadêmica, foram muitos os autores que se preocuparam com os movimentos de mercadorização delas. Se refiram à relação com as produções científicas – transformadas em produtos por esse mencionado processo de mercadorização –, se refiram às relações entre os pares acadêmicos – cada vez menos solidários, colaborativos, e mais competitivos e individualistas, segundo estudos apresentados no primeiro capítulo –, distintos pesquisadores refletem sobre os efeitos da sociedade de mercado e da cultura da performatividade sobre as práticas educativas atuais.

Aqui, por sentirmos a falta de mais leituras a respeito desse assunto, nos limitaremos a colocar em relevo que as preocupações levantadas no transcorrer deste trabalho – por esse conjunto de autores dedicados ao estudo da educação de ensino superior – se tornaram nossas. Passaram a compor o nosso horizonte de

interrogações e inquietações, e esperamos que elas resultem em novos caminhos de investigação.

REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**. Vol. 9, nº 4, p. 1174-1178. Rio de Janeiro, 2011.

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. A pós-graduação no Brasil: onde está e para onde poderia ir. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**, v. 2. Brasília, 2010.

ALVES, Miriam Fábria; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. **RBPAE**, v.30, nº 2, p.351-376, 2014.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

_____. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BARREYRO, Gladys Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, CNRES, GERES e PAIUB. **Avaliação**, v.13, nº1, p.131-152, Campinas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**, v. 1. Brasília, 2010.

BRASIL. **Parecer nº 977/1965. Definição dos cursos de pós-graduação**. Aprovado em 3 dez. 1965.

BIANCHETTI, Lucídio. O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. **Educ. Soc.** Vol. 31, nº 110, p. 263-285. Campinas, 2010.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & Morer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de

trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade e Culturas**, nº 28, p.53-69, 2009.

BIANCHETTI, Lucídio; ZUIN, Antonio A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 55-75, 2012.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cad. Saúde Pública**. Vol. 23, nº 12, p. 3041-3050. Rio de Janeiro, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Produtividade e Humanidades. **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, Vol. 1, nº 2, p. 45-71. São Paulo, 1989.

CURY, Carlos R. J. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 7-20, 2005.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, nº116, p.245-262, 2002.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, out. 2004.

_____. Avaliação da educação superior: avanços e riscos. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. ESPECIAL, p. 67-93, 2008.

GAZZOLA, Ana Lúcia Almeida; FENATI, Ricardo. A PG brasileira no ano de 2020. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**, v. 2. Brasília, 2010.

KASTRUP, Virgínia. Pesquisar, formar, intervir. In: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Org.), **Anais do 13º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico em Psicologia – Pesquisa em Psicologia: formação, produção e intervenção**, p. 169- 182, 2010.

KUENZER, Acacia Z.; MORAES, Maria C. M. de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, 2005.

KUHLMANN JR., Moysés. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. **Caderno de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 838-855, 2015.

_____. Publicação em periódicos científicos: ética, qualidade e avaliação da pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, nº151, p.16-32, 2014.

LAMPERT, Ernâni. A pós-graduação brasileira: retrospectiva histórica e perspectivas. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v.4, p.77-86, 1998.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 867-891, 2004.

MACEDO, Elizabeth. Cultura performativa e pesquisa em educação: desafios para a ação política. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 45, nº 148, p. 752-774. Rio de Janeiro, 2015.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº43, p.166-202, 2010.

MACHADO, Ana Maria Netto. Produtividade na pós-graduação brasileira? Rumos, limites e engodos na busca de garantir a qualidade. **Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB**. Vol. 1, nº 2, p. 106-119. Maio/Agosto, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v.30, nº 106, p.15-35, 2009.

MIGUELOTE, Vera R. da S.; CAMARGO JR., Kenneth R. de. Indústria do conhecimento: uma poderosa engrenagem. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 44, n1, p. 190-196, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório: Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior - GERES**. Brasília – DF, 1986. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/pdf/geres.pdf>, acesso em 23/01/2017.

MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da Performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**. Vol. 25, nº 3, p. 23-42. Belo Horizonte, 2009.

OLIVEIRA, Elisangela Lizardo de; SIQUEIRA, Hugo Valadares. Avançar na pós-graduação e formar recursos humanos para o desenvolvimento do país. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**, v. 2. Brasília, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.** Vol. 30, nº 108, p. 739-760. Campinas, 2009.

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE.BR**. Vol. 13, nº 1, artigo 1, p. 1-18. Rio de Janeiro, 2015.

PAULA, Maria de Fátima de. O processo de modernização da universidade – casos USP e UFRJ. **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, Vol. 12, nº 2, p. 189-202. São Paulo, 2000.

PEREIRA, Marcos Villela; DAMIANI, Magda Floriana. Agruras dos avaliadores: em busca de qualidade na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 145, nº 158, p. 818-837. Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. O Cientista e o Intelectual. In: NOVAES, Adauto. (Org.) **O silêncio dos intelectuais**. Companhia das Letras, São Paulo, 2006.

REGO, Teresa Cristina. Produtivismo, pesquisa e comunicação científica: entre o veneno e o remédio. **Educ. Pesqui.**, v.40, nº2, p.325-346, São Paulo, 2014.

ROMANI, Jacqueline Pitanguí. Conselho Nacional de Pesquisas e institucionalização da Pesquisa Científica no Brasil. In: SCHWARTZMAN, Simon, (org). **Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro**. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/rio/jacqueline.htm>, acesso em 2 de agosto de 2017.

ROTHEN, José Carlos; BARREYRO, Gladys Beatriz. Avaliação, agências e especialistas: padrões oficiais de qualidade da educação superior. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.17, nº65, p.729-752, 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educ. Soc**, Vol. 25, nº 89, p. 1145-1147, Set./Dez. Campinas, 2004.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. **Psicologia USP**. Vol. 22, nº 2, p. 315-334. São Paulo, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. Nota sobre a transição necessária da pós-graduação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/MEC. **Plano Nacional de Pós-graduação (PNPG) 2011-2020**, v. 2. Brasília, 2010.

SILVA, Samara Maria Viana da; FERRO, Maria do Amparo Borges. CAPES e CNPq: agências de fomento e desenvolvimento para a pós-graduação brasileira. 2010. Disponível em:

<http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.10/GT10062010.pdf>, acesso em fevereiro de 2017.

SILVA, Richéle Timm dos Passos da. A produção do conhecimento em debate. **Seminário Internacional de Educação Superior 2014 – Formação e Conhecimento**. Anais Eletrônicos. Universidade de Sorocaba – Uniso. Disponível em: uniso.br/publicacoes/anais eletronicos/2014/3esmercadoesociedade/05.pdf, acesso em 2 de agosto de 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Ética e pesquisa: autonomia e heteronomia na prática científica. **Cadernos de Pesquisa**, v.45, nº158, p.776-792, 2015.

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

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O canto de sereia do produtivismo científico: o mal-estar na academia e o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Universidade e Sociedade**. Rio de Janeiro: DF, ano XX, nº 47, p. 122-132, fevereiro de 2011.

TREVISAN, Amarildo L.; DEVECHI, Catia P. V. e DIAS, Evandro D. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável?. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 373-392, 2013.

VILAÇA, Murilo Mariano. **Publicar ou perecer: uma análise crítico-normativa das características e dos efeitos dos modelos cientométrico e bibliométrico adotados no Brasil**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

VILAÇA, Murilo Mariano; PALMA, Alexandre. Diálogo sobre cientometria, mal-estar na academia e a polêmica do produtivismo. **Revista Brasileira de Educação**, vol.18, n.53, abr-jun. p. 467-500, 2013.

_____. Comentários sobre avaliação, pressão por publicação, produtivismo acadêmico e ética científica. **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 45, nº 158, p. 794-816. Rio de Janeiro, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patricia. Produtivismo Acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, vol. 38, nº. 138, p. 231-247, Campinas, 2017.