



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**JULIANA DE SOUZA ANDRADE**

**DA LIBERDADE À “GAIOLA DE CRISTAL”:** sobre o produtivismo  
acadêmico na pós-graduação

**JUAZEIRO**

**2018**

**JULIANA DE SOUZA ANDRADE**

**DA LIBERDADE À “GAIOLA DE CRISTAL”:** sobre o produtivismo  
acadêmico na pós-graduação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal do Vale do São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração Pública.

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé (Univasf)

**JUAZEIRO**

**2018**

Andrade, Juliana de S.  
N553a DA LIBERDADE À “GAIOLA DE CRISTAL”: sobre o produtivismo acadêmico  
na pós-graduação / Juliana de Souza Andrade -- Juazeiro, 2018.  
ix, 94 f.: il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Pública) – Universidade  
Federal do Vale do São Francisco, Campus Juazeiro, Juazeiro - BA, 2018.

Orientador (a): Prof.(a) Dr<sup>a</sup>. Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé.

1. Publicações científicas. 2. Universidade Pública. I. Título. II. Cassundé.  
Fernanda. R. de S.A.III.Universidade Federal do Vale do São Francisco.

CDD 808.02

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

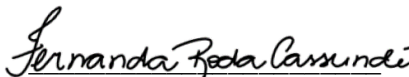
**JULIANA DE SOUZA ANDRADE**

**DA LIBERDADE À GAIOLA DE CRISTAL: sobre o produtivismo  
acadêmico na pós-graduação**

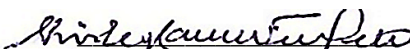
Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de Mestre em  
Administração Pública, pela Universidade  
Federal do Vale do São Francisco.

Aprovado em: 25 de setembro de 2018.

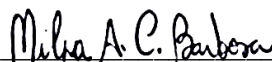
**Banca Examinadora**



Dr<sup>a</sup> Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé – Univasf



Dr<sup>a</sup> Shirley Macedo Vieira de Melo – Univasf



Dr<sup>a</sup> Milka Alves Correia Barbosa – Ufal

## RESUMO

Com o advento do modelo gerencial, a administração pública passou a ser pautada em princípios de descentralização, gestão por resultados e empreendedorismo. Na universidade pública, objeto deste estudo, os princípios neoliberais originaram uma nova concepção acadêmica, a partir do discurso economista na educação, baseado em metas, eficiência e produtividade, com aumento progressivo da demanda de trabalho. Isso é ainda mais evidente na Pós-Graduação, a partir do chamado produtivismo acadêmico, resultante dos mecanismos de regulação, controle e avaliação, caracterizado pela sobreposição da quantidade à qualidade da produção científico-acadêmica. Nesse contexto, o presente estudo buscou responder à seguinte questão: qual o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Univasf? Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, através do estudo de caso interpretativo básico, tendo como *locus* dos PPG *stricto sensu* da Univasf. Como fontes de coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas, aplicadas a 6 professores que atuavam nas modalidades acadêmica e profissional, simultaneamente. As informações resultantes dos documentos normatizadores da Capes, dos Programas de Pós-Graduação selecionados, e das transcrições das entrevistas foram tratadas por meio da análise de conteúdo, com suporte do ATLAS.ti. Os resultados revelam que o produtivismo cerceia a liberdade produtivo-criativa e o desejo dos atores que compõem a universidade, além de promover intensificação das atividades e precarização do trabalho, contribuindo para o surgimento de sentimentos negativos e vivências de sofrimento no trabalho, que podem evoluir para sintomas físicos e psicoemocionais que afetam a saúde desses profissionais. Quanto ao modelo de avaliação da Capes, embora seja considerado necessário e relevante para a ciência nacional, teve como críticas a valorização da produção intelectual, em especial, dos artigos científicos, em detrimento de outros pilares universitários e meios de produção acadêmica; Além disso, a exigência por publicação em periódicos classificados pelo Sistema Qualis atinge também o corpo docente, uma vez que os regimentos dos cursos impõem a submissão de artigo como condição para defesa da dissertação ou tese, ou para o recebimento do título. Essa ênfase, juntamente à indução da Capes pela associação entre os corpos docente e discente, para publicação, além da ênfase quantitativa dos critérios de avaliação, foi vista como responsável pelo aumento dos casos de desvios éticos de produção, em especial, a coautoria indevida e fatiamento dos resultados. Outro apontamento sobre o modelo foi a limitação em termos de assimetrias regionais, bem como, da hegemonia das ciências exatas e naturais. Em resposta a uma das perguntas norteadoras, constatou-se que, embora já anuncie mudanças nesse sentido, ainda há predominância de parâmetros acadêmicos na avaliação, desconsiderando as especificidades de formação e produção do mestrado profissional.

**Palavras-chave:** Gerencialismo. Pós-Graduação. Produtivismo Acadêmico. Universidade Pública.

## ABSTRACT

With the advent of the managerial model, the public administration started to be based on principles of decentralization, results management and entrepreneurship. In the public university, object of this study, the neoliberal principles originated a new academic conception, starting from the economist discourse in education, based on goals, efficiency and productivity, with progressive increase of the demand of work. This is even more evident in Post-Graduate studies, from the so-called academic productivism, resulting from the mechanisms of regulation, control, and evaluation, characterized by the overlapping of quantity with the quality of scientific-academic production. In this context, the present study sought to answer the following question: what is the impact of academic productivism on the activity developed by professors linked to Univesf's Post-Graduation Programs strictosensu? For that, a research of qualitative approach was developed, through the basic interpretative case study, having as locus 14 of PPG strictosensu of Univasf. As sources of data collection, we used documentary research and semistructured interviews, applied to 6 professors who worked in the academic and professional modalities, simultaneously. The information resulting from Capes' normative documents, selected Post-Graduation Programs, and interview transcripts were treated through content analysis, supported by ATLAS.ti. The results show that productivism limits the productive-creative freedom and the desire of the actors that compose the university, besides promoting intensification of activities and precarization of work, contributing to the emergence of negative feelings and experiences of suffering at work, that can evolve for physical and psychoemotional symptoms that affect the health of these professionals. Regarding the Capes' evaluation model, although it is considered necessary and relevant to national science, it was criticized the valorisation of intellectual production, especially of scientific articles, to the detriment of other academic pillars and means of academic production; In addition, the requirement for publication in journals classified by the Qualis System also affects the student body, since the rules of the courses impose the submission of an article as a condition to defend the dissertation or thesis, or to receive the title. This emphasis, together with the induction of Capes by the association between the teaching and learning bodies, for publication, in addition to the quantitative emphasis of the evaluation criteria, was seen as responsible for the increase in cases of ethical deviations of production, especially the improper co-authorship and slicing the results. Another point about the model was the limitation in terms of regional asymmetries, as well as the hegemony of the exact and natural sciences. In response to one of the guiding questions, it was verified that, although it already announces changes in this sense, there is still a predominance of academic parameters in the evaluation, disregarding the training and production specificities of the professional master's degree.

**Keywords:** Management. Post-Graduation. Academic Productivism. Publicuniversity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1(4) - Percepção sobre o produtivismo acadêmico e seus impactos no trabalho docente.....	58
Figura 2(4) – Percepção acerca do modelo de avaliação da Capes e seus parâmetros .....	74
Figura 3(4) – Relação entre as categorias de análise e suas dimensões .....	75

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1(3) – Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Univasf.....	38
--	----



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1(2) - Áreas, Grandes Áreas e Colégios da Capes .....	27
Quadro 2(3) – Categorias de análise definidas a priori .....	44
Quadro 3(3) - Documentos submetidos à análise de conteúdo.....	46

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações
MEC	Ministério da Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
Univasf	Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco

## SUMÁRIO

<b>1 DO CONTEXTO AO PROBLEMA DE PESQUISA</b> .....	<b>11</b>
1.1 PERGUNTAS NORTEADORAS .....	13
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>14</b>
2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL .....	14
2.2 GERENCIALISMO E UNIVERSIDADE .....	17
<b>2.2.1 Impactos na Pós-Graduação</b> .....	<b>21</b>
<b>2.2.2 Mestrados Profissionais</b> .....	<b>23</b>
2.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES.....	26
2.4 PRODUTIVISMO ACADÊMICO.....	29
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA .....	37
3.2 <i>LÓCUS</i> DO ESTUDO .....	38
3.3 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS.....	39
<b>3.3.1 Pesquisa documental</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3.2 Entrevista semiestruturada</b> .....	<b>40</b>
<b>3.3.2.1 SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>41</b>
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
<b>3.4.1 Utilização do ATLAS.ti</b> .....	<b>47</b>
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	<b>49</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS.....	49
4.2 PRODUTIVISMO ACADÊMICO.....	49
4.3 MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES .....	58
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A – Roteiro de entrevista</b> .....	<b>90</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b> .....	<b>92</b>

## 1 DO CONTEXTO AO PROBLEMA DE PESQUISA

Com o advento da gestão gerencial no Brasil, o aparelho estatal passou a comportar os chamados serviços não exclusivos, que abrangem educação, saúde, cultura e pesquisa científica, considerados como de alta relevância pelo governo, podendo tanto ficar sob o controle desse, como ser privatizados ou subsidiados. Não obstante, permanecem controlados pela sociedade, transformando-se em organizações públicas não estatais. Dentre os serviços mais significativos dessa categoria, estão as universidades (RIBEIRO; LEDA, 2016). Assim, a partir da perspectiva neoliberal, o governo reduziu o seu compromisso político com essas instituições, ao mesmo tempo em que ganhou força o discurso economista na educação, com foco em metas, eficiência e produtividade, dando início à mercantilização da universidade estatal (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009).

Na pós-graduação, isso é ainda mais evidente a partir do chamado produtivismo acadêmico, resultante dos mecanismos de regulação e controle, em especial, os de avaliação, caracterizado pela sobreposição da quantidade à qualidade da produção científico-acadêmica (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). No Brasil, tanto a Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior quanto o CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, seja pela indução à pesquisa ou pelo modelo de avaliação, têm sido alvos constantes de críticas por acentuarem esse fenômeno, intensificando critérios quantitativos da produção para classificar os cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, além de servirem como parâmetro para acesso à carreira e progressão dos docentes e para obtenção de bolsas de estudo e de auxílios à pesquisa (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015).

Como consequências da pressão ocasionada pelo produtivismo, a literatura identificou: intensificação (BIANCHETTI; MACHADO, 2009a; GODOI; XAVIER, 2012; LEITE, 2017), precarização (BORSOI, 2012; BOSI, 2007; RIBEIRO; LEDA, SILVA, 2015) e “McDonaldização” do trabalho docente (ALCADIPANI, 2011; SALO, HEIKKINEN, 2011); desvios éticos de produção, como “ciência-salame” ou publicações fracionadas (MARASCHIN; SATO, 2013; YAMAMOTO et al., 2012), autocitação descontextualizada (SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014), publicações repetidas e maquiadas (KUENZER; MORAES, 2005; YAMAMOTO et al., 2012), fraude acadêmica, aumento do número de plágio, auto

plágio e coautoria (RODRIGUES, 2007; TREIN; RODRIGUES, 2011), fetiche da citação (MATTOS, 2012), proliferação de coletâneas e editoras e apropriação do trabalho dos orientandos (BIANCHETTI; MACHADO, 2009b), desonestidade e má qualidade nas publicações (ALCADIPANI, 2011; MATTOS, 2008; MOREIRA, 2009; RODRIGUES, 2007; SANTIAGO; CARVALHO, 2012); assédio moral (LEITE, 2017); adoecimento físico e psicoemocional (BORSOI, 2012; LEITE, 2017; RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015); aumento da competitividade, da concorrência e do individualismo (BIANCHETTI, MACHADO, 2009b; BORSOI, 2012; BOSI, 2007; LEITE, 2017; MEIS, 2003; MOREIRA, 2009; SANTIAGO; CARVALHO, 2012); falta de solidariedade entre os pares (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015); comprometimento da ética e da moral (VIZEU; MACADAR; GRAEML, 2016); e alienação (GRADELLA JÚNIOR, 2010; TOURINHO; PALHA, 2014).

Diante do exposto, o presente estudo visa responder à seguinte questão: qual o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação (PPG) da Univasf?

Importa explicar, nesta etapa do trabalho, as razões que levaram à criação do título desta dissertação. Considera-se que, na universidade tradicional, a produção de conhecimento estava conectada à dinâmica endógena e autônoma do ambiente universitário, que possibilitava o controle individual e colegial dos acadêmicos sobre a regulação do trabalho e da produção do conhecimento científico (SANTIAGO; CARVALHO, 2011; SANTIAGO; CARVALHO; FERREIRA, 2015). Dessa forma, o trabalho docente tinha um componente criativo e de liberdade (RUZA; SILVA, 2016), uma vez que dispunha de tempo para pensar, refletir e escrever, daí a expressão “da liberdade”.

Entretanto, a partir do momento em que a lógica neoliberal introduz o modelo produtivista na universidade, essa liberdade sofre uma significativa redução (GRADELLA JÚNIOR, 2010). Assim, a autonomia acadêmica é limitada pelo forte compromisso com os objetivos institucionais, aumentando o controle sobre as atividades de ensino e de pesquisa, bem como, sobre a forma como o trabalho é realizado. Por conseguinte, os docentes perdem parte de sua autonomia e poder de autorregulação, transferidos para disciplinadores externos - agências de fomento e avaliação (SANTIAGO; CARVALHO, 2008, 2011; SANTIAGO; CARVALHO; FERREIRA, 2015).

Dessa forma, o papel social das universidades públicas gradativamente se transformada **liberdade** de produção, autonomia e formação crítica do cidadão, para a “**gaiola de cristal**”, termo cunhado por Santiago e Ferreira (2012). Ao contrário da gaiola de ferro, de Weber, a de cristal possui caráter panóptico (FOUCAULT, 1987), controlando o comportamento de forma sutil e quase imperceptível, através da simples consciência da vigilância permanente que faz com que os indivíduos ajam conforme se pensa que deles se espera (BIANCHETTI, 2011), na ilusão de que são livres, sendo cúmplices da sua própria dominação e garantindo, assim, a submissão ao poder disciplinar que fabrica corpos dóceis politicamente e úteis economicamente (CAFÉ, 2017).

### **1.1 PERGUNTAS NORTEADORAS**

Os objetivos específicos desta dissertação puderam ser traduzidos em forma de questões especiais que nortearam o trabalho empírico, quais sejam:

1. Qual a percepção dos professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação sobre o produtivismo acadêmico?
2. Qual a influência da lógica produtivista no trabalho dos professores permanentes Programas de Pós-Graduação?
3. Como os professores permanentes dos Programas de Pós-Graduação percebem os modelos de avaliação, impostos pela Capes, sob a perspectiva do produtivismo acadêmico?
4. Quais as diferenças de percepções sobre os critérios de avaliação nos mestrados profissionais e acadêmicos?

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que embasou o tema desta dissertação. A primeira sessão trata das origens da administração gerencial no Brasil, cujos princípios neoliberais impactaram de forma significativa a educação superior. Assim, na segunda sessão, é abordada a influência desse modelo na universidade e, especificamente, na pós-graduação *stricto sensu*, bem como, a caracterização dos mestrados profissionais, que integram uma das perguntas norteadoras do estudo, e do sistema de avaliação da Capes. Por fim, a terceira sessão deste capítulo resgata os conceitos do produtivismo acadêmico e seus desdobramentos sobre a vida e o trabalho dos envolvidos na pós-graduação.

### 2.1 ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA GERENCIAL

Após a Segunda Guerra Mundial, as organizações, até então, pautadas nas teorias Clássica (Taylor e Fayol), das Relações Humanas (Mayo e Lewin) e Burocrática (Weber), passaram por mudanças que visavam sua recuperação econômica a partir de uma gestão que primasse pela eficiência, eficácia e efetividade (CAMPELO, 2010). Dessa maneira, ao mesmo tempo em que reafirmou o modelo burocrático então vigente, o período pós-guerra trouxe, para a administração pública, uma forte influência da administração de empresas. Entre as décadas de 1970 e 1980, em resposta à crise governamental e burocrática, começam a se delinear os conceitos de descentralização e flexibilização administrativa (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Assim surge, na Inglaterra, a partir de 1979, o *New Public Management*, conjunto de técnicas de gestão responsável por implementar o neoliberalismo e o gerencialismo na organização do aparelho Estatal, a partir da ênfase em relações contratuais, descentralização, gestão por resultados e empreendedorismo (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017). Manifesta-se, então, como uma crítica ao Estado ineficiente, ineficaz e excessivamente custoso em virtude de seu caráter assistencialista, numa tentativa de inserir mecanismos de gestão, cultura e valores empresariais no setor público (HALL; GUNTER, 2015).

Nesse contexto, impulsionados pelas mudanças gerenciais implementadas na Inglaterra durante o governo conservador de Margareth Thatcher (MEDEIROS;

RODRIGUES, 2014), diversos países – a exemplo de Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália – passaram também a investir em “tentativas de modernizar, aplicando os princípios da eficiência e da eficácia à administração pública” (ARAÚJO, 2009, p.16).

No Brasil, a trajetória da administração pública percorreu por alguns modelos de gestão: do patrimonial, onde predominavam o clientelismo, a troca de favores, o nepotismo, o empreguismo e a corrupção, com sobreposição do interesse privado ao público; passando pelo burocrático, que, buscando impedir os desvios da administração patrimonialista, se utilizava de princípios legais rigorosos para que o fim público fosse plenamente alcançado; até a administração gerencial, objeto deste estudo.

Para tanto, foi criado do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), assumido por José Carlos Bresser Pereira, e promulgada a Emenda Constitucional nº 19/98, ou Emenda da Reforma Administrativa. Dentre seus princípios, destacam-se: ênfase na qualidade, produtividade e eficiência; conceito neoliberal do Estado mínimo, concentrado em funções regulatórias; responsabilidade fiscal; profissionalização dos servidores; fiscalização do desempenho dos serviços ofertados; privilégio aos mecanismos de mercado; redefinição dos usuários como clientes/consumidores; descentralização política e administrativa; controle por resultados; flexibilização; e organizações com poucos níveis hierárquicos (BRESSER-PEREIRA, 1996; CAMPELO, 2010; OLIVEIRA, 2013).

O aparelho estatal se tornaria, assim, menor e mais eficiente, com foco em resultados, numa tentativa de corrigir as distorções dos modelos anteriores, conforme apresenta o Plano Diretor da Reforma do Estado:

No presente momento, uma visão realista da reconstrução do aparelho do Estado em bases gerenciais deve levar em conta a necessidade de equacionar as assimetrias decorrentes da persistência de aspectos patrimonialistas na administração contemporânea, bem como dos excessos formais e anacronismos do modelo burocrático tradicional (BRASIL, 1995).

O referido plano contempla a reforma através de cinco diretrizes básicas: institucionalização, uma vez que só pode ser realizada com a alteração da Constituição, com vistas a obedecer os preceitos legais nela estipulados; racionalização, a partir da redução dos gastos e do aumento da produtividade, que



promovem a eficiência; flexibilização, de forma a garantir a autonomia dos gestores públicos na administração dos recursos humanos, financeiros e materiais (*accountability*); publicização, que transfere a execução dos serviços não-exclusivos do Estado (educação, saúde, cultura, pesquisa científica e meio ambiente) para entidades públicas não-estatais; e desestatização, que compreende a privatização, a terceirização e a desregulamentação (COSTA, 2008; PINTO; SANTOS, 2017).

O Estado, assim, deixa de lado sua responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social, bem como, pela execução e prestação de serviços, assumindo o papel de promotor, regulador e provedor desse progresso. Embora se oponha aos princípios burocráticos, o novo modelo não os nega completamente, uma vez que conserva a noção de interesse público, sistema de admissão e mérito, remuneração, carreiras e avaliação de desempenho. Sua principal diferença reside no enfoque em controle pelos resultados, em vez de métodos e processos (COSTA, 2008).

Na prática, ainda que os modelos de gestão se sucedam no tempo e apresentem caráter evolutivo, nenhum deles foi completamente abandonado, tornando a administração pública um padrão heterogêneo e complexo, a partir de uma base que se mantém, ao mesmo tempo em que se altera, de acordo com as distintas propostas de governança confrontadas (SILVA, 2017).

Assim, não se pode falar na existência de um modelo puro de gestão, tendo em vista que não há uma ruptura total com os modelos anteriores, o que permite a convivência, nem sempre equilibrada, de modelos híbridos e teoricamente distintos, como elementos da cultura patrimonialista, ainda tão presentes nos dias atuais; princípios tradicionais do taylorismo/fordismo e da burocracia, como hierarquia, fiscalização e controle do trabalho; e valores inovadores da administração pública gerencial (RIBEIRO; MANCEBO, 2013).

Não obstante, a partir de mudanças no Regime Jurídico Único dos servidores, instituição do emprego público, terceirização, cultura do desempenho, avaliações de cunho produtivista e qualidade total na administração pública, a reforma promoveu alterações na organização do aparelho estatal que impactaram o serviço público como um todo e, especificamente, as universidades federais (MISOCZKY; ABDALA; DAMBORIARENA, 2017).

## 2.2 GERENCIALISMO E UNIVERSIDADE

No Brasil, a Reforma do Estado, a partir do redimensionamento da administração pública, trouxe para o campo educacional a lógica empresarial, atribuindo aos cidadãos, definidos como usuários dos serviços públicos, o papel de clientes e, ao gestor, o de gerente. No âmbito da escola pública, em especial, tal modelo repercute como expressão de um processo acelerado de modernização, que conta com a participação ativa do empresariado na definição e execução das políticas governamentais (MEDEIROS; RODRIGUES, 2014).

Nesse contexto, a universidade, mais especificamente, assumiu uma importância estratégica como meio de crescimento econômico que impactou de forma significativa a sua gestão. Considerada serviço não-exclusivo de Estado, um tipo especial de entidade não-estatal, essa instituição se transformou em organização social que celebra, com o Executivo, um contrato de gestão, contando com autorização do Congresso Nacional para participar do orçamento público (BRESSER-PEREIRA, 1996).

Para Chauí (2003), essa classificação fez com que a educação se transformasse de um direito do cidadão (portanto, universal) para um serviço a ele prestado; serviço esse que perdeu o seu caráter essencialmente público, podendo ser privado ou privatizado. Ademais, a universidade passou de instituição social, que tem como princípio a sociedade, para organização social, tendo como referência apenas a si mesma. Tal visão organizacional resultou na chamada universidade operacional, regida por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

Essa nova concepção da universidade, num processo de resistências e adaptações, imprimiu princípios de flexibilidade, competição e avaliação que negam sua autonomia tradicional em prol de uma contratualizada, com comprimento de metas estabelecidas com o Estado (TURÍBIO; SANTOS, 2017).

Segundo Bresser-Pereira, as universidades eram o que o governo possuía de maior e que podia transformar em organização social, seguidas dos hospitais federais, cuja maioria são universitários. Entretanto, ao submetê-las a um contrato de gestão, com o estabelecimento de indicadores de desempenho, a reforma se tornou, de acordo com o próprio ex-ministro, um dos seus grandes fracassos, atribuído ao modelo atrasado de gestão dessas instituições (LEITE, 2014).

Uma vez que “provoca um sentimento antiburocrático em boa parte da opinião pública, que passa a defender o modelo de gestão do setor privado como o ideal, frente à degradação das instituições públicas” (RIBEIRO; LEDA, 2016, p. 99), o gerencialismo traz críticas à burocracia tradicional das universidades federais, devido a seu corporativismo e resistência à mudança e à inovação, além de excessiva hierarquia acadêmica e administrativa, com órgãos numerosos e pouco eficientes (OLIVEIRA, 2013).

A introdução de práticas gerencialistas, iniciada com a Reforma do Estado, acarretou mudanças estruturais na universidade pública, impactando sua gestão. Como consequência, alguns impactos de ordem organizacional podem ser vistos nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, seja na organização do currículo, influenciando a substituição das disciplinas clássicas nas áreas das Humanidades, Química, Física e Matemática por outras mais comercializáveis; no trabalho acadêmico, gerando um aumento da produtividade científica que torna os professores cada vez mais empreendedores, produzindo com finalidades que vão além do mero compromisso com o desenvolvimento ou a emancipação dos indivíduos, grupos e sociedades, ao mesmo tempo em que fragiliza os vínculos e as carreiras, que passam a ser geridas a curto prazo; ou na gestão financeira, trazendo a separação entre gestão administrativa e acadêmica, e entre gestores e executores (SANTIAGO et al., 2003).

Além disso, a avaliação e aferição de resultados, tal como sua classificação em forma de *ranking*, características do modelo gerencial, demandam da universidade mecanismos de controle que permitam a mensuração da eficiência e produtividade dos serviços prestados à sociedade, através dos quais será perceptível ao cidadão, usuário do serviço, analisar o desempenho dessas instituições e dos resultados dos investimentos em educação. O gerencialismo, então, enxerga a universidade como empresa, a educação como um serviço e o cidadão como cliente-consumidor, assegurando o direito à qualidade (FALQUETO; FARIAS, 2013).

Assim, são introduzidos, na academia, mecanismos organizacionais com foco em medição de desempenho, metas, contratos de gestão, produtividade e programas de eficácia organizacional, em detrimento à produção do conhecimento e à formação intelectual. A partir do momento em que o Estado transfere a responsabilidade da manutenção da universidade para a iniciativa privada, altera de

forma significativa sua gestão e organização, contrariando a lógica acadêmica tradicional e contribuindo para o processo de mercantilização e desvalorização do ensino superior no país. E isso se reflete não apenas na privatização direta, com o surgimento de empreendimentos comerciais de ensino, como também na privatização interna e indireta que ocorre nas universidades públicas, a exemplo da parceria com empresas privadas no financiamento de pesquisas (SANTIAGO et al., 2003; SANTOS, 2010).

A política de financiamento da educação superior é um ponto importante, tendo em vista que impacta na autonomia acadêmica da universidade. A partir do momento em que depende de recursos financeiros complementares aos do fundo público, então insuficientes, essa instituição passa a prestar serviços através da oferta de cursos, assessorias e consultorias, estando sujeita, assim, ao controle de sua liberdade intelectual pelo Estado e pelo mercado, com crises institucionais, de hegemonia e de legitimidade que a aproxima das empresas privadas (TURÍBIO; SANTOS, 2017).

No modelo tradicional de gestão, as universidades públicas apresentam estruturas organizacionais rígidas e complexas, tanto na área administrativa, com o aumento das atividades meio, desdobramento de funções, excesso de hierarquização e de normas; quanto na acadêmica, com a ampla nomenclatura de órgãos (faculdades, institutos, centros, departamentos, escolas, colégios, decanatos, núcleos e comissões) que exercem quase sempre as mesmas funções, resultando na perda do impulso à eficiência da gestão e à eficácia dos procedimentos, o que diminui a energia funcional e compromete a qualidade do desempenho (VIEIRA; VIEIRA, 2004).

Não obstante, embora tenha introduzido mudanças de ordem organizacional nas universidades, seja na estrutura, no trabalho acadêmico, na gestão financeira e no currículo, a administração gerencial parece conviver, de maneira complexa, com a burocratização existente nessas instituições. Esse cenário, somado a certa resistência coletiva às novas políticas, de alguma forma, enfraqueceu os impactos radicais do gerencialismo nas práticas sociais e profissionais dos acadêmicos (ARAÚJO; CASTRO, 2011; SANTIAGO et. al., 2003; SANTIAGO; CARVALHO, 2011). Dessa maneira, o que há é a convivência entre os dois modelos, num considerável grau de hibridismo, uma vez que as práticas antigas mantiveram-se ou

integraram-se às mudanças neoliberais (SANTIAGO et al., 2003; VIEIRA; VIEIRA, 2004).

À medida que a lógica gerencialista tenta implementar uma nova racionalidade econômica nas universidades, a fim de torná-las mais eficientes e voltadas para o mercado, paralelamente, há o incremento de mecanismos que assegurem a sua execução nos diferentes níveis organizacionais dessas instituições (SANTIAGO; CARVALHO, 2008; SANTIAGO; CARVALHO, 2012). Em consequência, verifica-se um aumento também na demanda por avaliação e prestação de contas, com vistas a demonstrar à sociedade o uso efetivo e eficiente dos recursos das IFES (SANTIAGO et al., 2006), além mudanças nas políticas de pesquisa e produção de conhecimento, de forma a vinculá-las à economia e ao empreendedorismo (SANTIAGO; CARVALHO, 2012).

Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que prezam pela ruptura do controle, regulação e vigilância do modelo burocrático, garantindo a liberdade de decisão dessas instituições, os princípios neoliberais, através do aumento das demandas por produtividade, reforçam também o poder coercitivo na garantia da qualidade e na prestação de contas, fortalecendo o papel do Estado sobre o controle institucional, a exemplo dos processos de avaliação e mensuração de desempenho com base em mecanismos de responsabilização. Ocorre, dessa forma, o aumento das regras formais burocráticas como meio de manobra do poder de autodisciplina e autorregulação dos docentes, numa tentativa de dominação de sua conduta para que aceitem a nova ordem institucional (SANTIAGO; CARVALHO, 2012; SANTIAGO; FERREIRA, 2012).

Desse modo, o que se tem, na realidade, é uma tendência dupla e contraditória de as IFES se tornarem, simultaneamente, mais autônomas e mais responsáveis, gerando um modelo híbrido, e nem sempre equilibrado, de universidade que combina aspectos tradicionais da cultura acadêmica com a gestão moderna, orientada para o mercado (SANTIAGO et al., 2006; SANTIAGO; CARVALHO, 2008).

Tendo em vista que a promoção do desenvolvimento científico é crucial para uma maior autonomia nacional, a reforma promovida pelo Estado no âmbito da universidade impactou de maneira particular a pós-graduação, objeto deste estudo.

### 2.2.1 Impactos na Pós-Graduação

A história da pós-graduação no Brasil remete à década de 1950, quando o país vivia um quadro de efervescência administrativa e institucional, com o reaparelhamento do Estado por meio de diversos órgãos e instrumentos reguladores que garantiam sua intervenção em diferentes aspectos da vida nacional, com profundas mudanças em sua estrutura social e produtiva. Assim, com o intuito de corrigir as deficiências qualitativas e quantitativas na formação de quadros superiores, foi instituída, em 11 de julho de 1951, pelo Decreto nº 29.741, da Presidência da República, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005), como parte das políticas desenvolvimentistas do presidente Juscelino Kubistchek, a partir da expansão e qualificação do ensino superior no país.

Entretanto, só a partir de 1960, mais precisamente, através do Parecer CES/CFE nº 977/65 (Parecer Sucupira), o sistema começa a se institucionalizar. Num período em que o Brasil vivenciava o Regime Militar, o início da PG foi pautado num modelo linear de inovação, voltado para o impulsionar o desenvolvimento do país, assumindo uma visão tecnicista (GIACOMAZZO; LEITE, 2014) sob forte influência estrangeira, originada da presença de professores vindos da América do Norte e da Europa (principalmente França e Estados Unidos), além do investimento do governo na titulação de docentes nesses continentes que, aliada a uma formação autóctone, propiciou um aumento do número de professores e pesquisadores no país (MOREIRA, 2009).

Visando garantir a autonomia nacional, o Estado busca fomentar o desenvolvimento científico e um sistema de pós-graduação através organismos de autorização, financiamento e avaliação de cursos e programas, que têm como principais representantes a Capes e o CNPq (MOREIRA, 2009). Essas agências, por meio dos editais, conduzem (ou induzem) o que e como pesquisar, além do resultado a ser obtido das investigações, de acordo com o interesse da política governamental (ALVES; MARICATO; MARTINS, 2015).

A partir da implantação do modelo gerencial no país, tem início um período de profundas mudanças na gestão, avaliação e financiamento dos Programas de Pós-Graduação, que refletiram o caráter indutor do Estado no seu redirecionamento, dentre elas: redução do tempo para conclusão de dissertações e teses; mesmo

padrão de avaliação para todas as áreas do conhecimento, independentemente de aspectos regionais, demandas metodológicas ou perfis epistemológicos; transformação de cursos em programas; mudança no enfoque da Capes, da docência para a pesquisa; e centralidade nas linhas de pesquisa, que passaram a definir percursos curriculares, seminários, orientadores e objetos de investigação (BIANCHETTI, VALLE, 2014; KUENZER, MORAES, 2005).

Nesse cenário, os pesquisadores abrem mão de parte de sua autonomia de trabalho em troca de complementos salariais e infraestrutura para a realização de seus estudos. Dessa maneira, os conceitos do empreendedorismo são inseridos não só no âmbito organizacional e gerencial das universidades, como também no papel dos docentes enquanto pesquisadores e acadêmicos. Visto que os editais dão preferência a pesquisas aplicadas, os profissionais que trabalham com investigações básicas e críticas “são ofuscados pelos professores empreendedores, e as áreas das ciências humanas e das ciências sociais são duramente atingidas devido ao menor apelo comercial dos seus projetos” (RIBEIRO; LEDA, 2016, p. 103). Assim, cada vez mais o professor intelectual é substituído pelo professor empreendedor (RIBEIRO, LEDA, SILVA, 2015; SANTIAGO; CARVALHO, 2008; SANTOS, 2010; SILVA, GONÇALVES-SILVA, MOREIRA, 2014).

Submetidos a avaliações e análises de desempenho, os docentes assumem o papel de produtores, administradores e empresários da educação, num cenário de competição e cumprimento de metas

Os compromissos humanísticos do verdadeiro profissional – a ética do serviço – são substituídos pela teleológica promiscuidade do profissional técnico – o gerente. A eficácia prevalece sobre a ética; a ordem, sobre a ambivalência. Essa mudança na consciência e na identidade do professor apoia-se e se ramifica pela introdução, na preparação do professor, de formas novas de treinamento não intelectualizado, baseado na competência. Durante o treinamento, o professor é “re-construído” para ser um técnico e não um profissional capaz de julgamento crítico e reflexão. Ensinar constitui apenas um trabalho, um conjunto de competências a serem adquiridas (BALL, 2005, p. 548).

Como característica do modelo gerencial, mais do que conceder recursos, o governo financia os resultados, adotando, portanto, mecanismos de avaliação e de aferição que classifiquem e tornem públicos os efeitos alcançados (FALQUETO; FARIAS, 2013). Por conseguinte, uma vez que tem seu desempenho registrado e publicado em um *ranking*, exposto, assim, a julgamentos e comparações, o

professor vivencia um sentimento de insegurança e incerteza, numa busca contínua por perfeição e excelência que afeta sua relação com a prática profissional e com seus pares. Nesse cenário, não importam mais as crenças, e sim, a produção, uma vez que atividades são julgadas de acordo com sua contribuição para o desempenho da organização, a partir de resultados quantificáveis (BALL, 2005).

A pesquisa científica, por sua vez, que antes obedecia a dinâmicas internas e à iniciativa individual e autônoma dos acadêmicos, com finalidades desassociadas do mercado e das pressões políticas, passa a ser orientada para a esfera do utilitarismo econômico e do mercado (SANTIAGO; CARVALHO, 2011). Perde, assim, sua característica de reflexão, crítica e relevância social para se adaptar ao viés mercadológico, baseado na relação custo-benefício (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Tendo em vista que a pós-graduação é o cerne do desenvolvimento científico, dela deriva o processo de mercantilização da universidade pública no Brasil (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Nesse cenário, o professor, além do ensino e da pesquisa, acumula outras atividades que nem sempre são contabilizadas para fins de remuneração ou jornada de trabalho, como elaboração de relatórios, projetos e pareceres (BORSOI, 2012; SANTOS, 2010). Assim, a reforma universitária provocou também a precarização do trabalho docente, típica do regime capitalista, a partir da flexibilização dos vínculos empregatícios, da jornada, das relações e das condições de trabalho.

O sistema de pós-graduação brasileiro é dividido em cursos *stricto sensu* e *lato sensu*. Os primeiros correspondem aos programas de mestrado (acadêmico e profissional) e doutorado, enquanto os segundos referem-se aos cursos de especialização (BRASIL, 2016).

### **2.2.2 Mestrados Profissionais**

Em decorrência de profundas transformações, como a globalização econômica, o aumento da competitividade e a modernização da produção, ocorridas a partir da década de 1990, foi crescente a demanda de agências e empresas por mestrados dirigidos à formação de profissionais com qualificação especializada, e não direcionado à pesquisa acadêmica (PIQUET; LEAL; TERRA, 2005). Também nessa época, a pós-graduação brasileira passou por uma fase de intensas mudanças, com vistas à construção de uma nova estrutura e legitimação perante os



atores sociais. Exemplos disso são as propostas de um lócus diferenciado das tradicionais academias, o ensino a distância e o mestrado profissional. Esse último, embora tenha se originado através do “Parecer Sucupira” (nº 977/1965), só veio a ser reconhecido em 1995, através da Portaria nº 47, e regulamentado pela Portaria nº 80/1998.

Segundo a Capes (2015), Mestrado Profissional (MP) é a “designação do Mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional”. Ainda de acordo com a Coordenação, a criação dessa modalidade se justifica pela “necessidade da formação de profissionais pós-graduados aptos a elaborar novas técnicas e processos, com desempenho diferenciado de egressos dos cursos de mestrado que visem, preferencialmente, um aprofundamento de conhecimentos ou técnicas de pesquisa científica, tecnológica ou artística” (BRASIL, 1998).

Dentre seus compromissos, estão o de agregar competitividade e produtividade às empresas, aprimorar a gestão dos setores sociais do governo e demais organizações por meio da qualidade na produção de bens e serviços e, embora mantenha estreita relação com a academia, primar por problemas externos a ela, permitindo sua ligação com a sociedade (VILELA; BATISTA, 2015). Além disso, destacam-se a sua inerente terminalidade, o autofinanciamento, a possibilidade de regime de dedicação parcial dos docentes, e a maior flexibilização quanto ao trabalho de conclusão de curso (dissertação, projeto, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos, entre outros) (MELO; OLIVEIRA, 2005). Esse último aspecto, inclusive, consiste numa das principais diferenças entre a modalidade e sua equivalente acadêmica, juntamente ao fato de as propostas de novos cursos possuírem um aplicativo próprio, e de o corpo docente poder ser constituído de profissionais com reconhecida experiência profissional (BRASIL, 2011).

Assim, o MP, diferentemente do mestrado tradicional (acadêmico), cuja finalidade é perpetuar a instituição universitária, formando professores pesquisadores, busca diplomar profissionais altamente capacitados para o desempenho de outras atividades, que não a pesquisa científica, para que sejam absorvidos pelo mercado de trabalho, beneficiando, assim, a sociedade e as organizações onde irão atuar (PAIXÃO; BRUNI, 2013; PAIXÃO et al., 2014; VIRMOND, 2002).

Dessa forma, o MPé indicado para quem deseja aprofundar a formação científica e profissional obtida nos cursos de graduação, mas não tem interesse nas atividades de pesquisa dentro do escopo dos programas de doutorado. Assim, o próprio perfil dos mestrados profissionais também é específico, constituído de pessoas que visam aperfeiçoar a qualificação profissional com um curso de excelência, tanto no conteúdo quanto na forma, com considerável experiência técnica, conciliando atividades acadêmicas e laborais (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

Vale ressaltar que o mestrado profissional não se constitui uma alternativa ao acadêmico, mas sim, uma nova modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu* (VIRMOND, 2002). Enquanto o segundo possui caráter propedêutico, visando a formação de pesquisadores, o MP é voltado para a aplicação prática, com o intuito de aplicar conhecimentos e métodos científicos na solução de problemas reais e imediatos, com aproximação entre universidade e empresa, e desenvolvimento de pesquisas voltadas para a inovação. Embora, assim como no MA, o MP não se abstenha da imersão na pesquisa, a diferença está na finalidade, que, nesse último, reside em capacitar o profissional para localizá-la, reconhecê-la, e utilizá-la em suas atividades (PAIXÃO; BRUNI, 2013).

Desde sua origem, os mestrados profissionais sofreram dificuldades em sua implementação nas instituições de ensino superior, por fatores como: o reflexo da política desenvolvimentista, voltada à valorização dos mestrados, em detrimento ao número de cursos de doutorado; a avaliação focada na produção científica; o crescimento do número de instituições privadas com pouca experiência em pesquisa, captando recém-aposentados do setor público; e o baixo prestígio da pós-graduação frente ao descaso governamental com as universidades (GIACOMAZZO; LEITE, 2014).

Quanto à avaliação externa, desde sua implementação, o MP seguiu os critérios e indicadores utilizados, pela Capes, para o mestrado acadêmico. Por esse motivo, a avaliação dos MPs se tornou um fator de turbulência, em virtude de seu desenvolvimento pautado na produção científica, direcionado à formação acadêmica. Embora, a partir do triênio 2007-2010, fichas específicas tenham sido inseridas, contemplando itens mais próximos à realidade da modalidade profissional, não se percebeu um avanço tão significativo, principalmente, no que se refere aos seus impactos sobre os discentes e a sociedade, de uma forma geral (PAIXÃO et al., 2014).

## 2.3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA CAPES

A partir da introdução das ideias neoliberais, a avaliação passou a apresentar o aspecto de regulação e controle, instaurando o “Estado avaliador”, simbolizado, dentro das universidades, pelas comissões internas de avaliação, e, externamente, pelas comissões nomeadas pelo MEC – Ministério da Educação, Capes e agências nacionais e regionais de incentivo à pesquisa, com vistas a incrementar a capacidade operacional da educação superior frente às transformações da sociedade e do mercado (PAULA, 2012). Assim, a reconfiguração do Estado o tornou liberal economicamente, mas controlador no campo social; por essa lógica, ao mesmo tempo em que confere maior liberdade à gestão dos meios, como forma de eficácia e produtividade, diminuindo o financiamento e fomentando a privatização e o empresariamento do ensino superior, o governo exerce um maior controle sobre os fins, por meio da avaliação, com o intuito de consolidar o modelo e orientação do mercado (SGUISSARDI, 2006).

Assim, a avaliação se torna crucial para que o Estado implemente seus mecanismos de controle e responsabilização, considerando que, para se criar indicadores que mensurem a performance dos sistemas, é imprescindível o estabelecimento de objetivos claros e previamente definidos. Isso se faz importante num cenário onde existe a necessidade de acompanhamento dos níveis de educação nacional, bem como, de criação e manutenção de padrões elevados de inovação científica e tecnológica, a fim impulsionar a competitividade educacional (MACCARI, 2008).

Foi nessa conjuntura que, a partir de 1976, a Capes passou a promover a avaliação dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* no país, com o objetivo de estabelecer um nível de qualidade, bem como, avaliar e aprovar os cursos de mestrado e doutorado que atendam a esse padrão, subsidiando, assim, a definição de políticas públicas e as ações governamentais voltadas à pesquisa científica e tecnológica no Brasil, contribuindo para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2011).

Ademais, a avaliação da pós-graduação constitui um “instrumento de grande importância à concessão de auxílios, tanto por parte das agências de fomento nacionais, como dos organismos internacionais” (BRASIL, 2015). Desse modo, para

que participem dos programas e recebam investimentos, os cursos precisam ser bem avaliados (BRASIL, 2011).

A avaliação foi realizada anualmente até 1984, quando passou a ser bienal; em 1998, a periodicidade se tornou trienal e, a partir de 2014, acontece a cada quadriênio. Para classificar a qualidade dos cursos (mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado), desde 1998, os programas recebem conceitos numa escala que vai de 1 a 7, que corresponde a: 1 e 2, insuficiência, acarretando descredenciamento do curso; 3 – desempenho médio, com padrões mínimos de qualidade; 4 – bom; 5 – muito bom (nota máxima para programas que possuem apenas mestrado); e 6 e 7 – excelência a nível internacional, apenas para programas que possuem doutorado. A pontuação considera como base o julgamento de cinco requisitos: (1) proposta do programa; (2) corpo docente; (3) corpo discente, teses e dissertações; (4) produção intelectual; (5) inserção social (BRASIL, 2017).

Para facilitar o processo de avaliação, as 49 áreas de conhecimento às quais estão integrados os PPG são agrupadas em 3 Colégios e 9 Grandes Áreas, como mostra o Quadro 1:

**Quadro 1(2) - Áreas, Grandes Áreas e Colégios da Capes**

<b>COLÉGIO DE CIÊNCIAS DA VIDA</b>		
<b>CIÊNCIAS AGRÁRIAS</b>	<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	<b>CIÊNCIAS DA SAÚDE</b>
Ciência de Alimentos Ciências Agrárias I Medicina Veterinária Zootecnia / Recursos Pesqueiros	Biodiversidade Ciências Biológicas I Ciências Biológicas II Ciências Biológicas III	Educação Física Enfermagem Farmácia Medicina I Medicina II Medicina III Nutrição Odontologia Saúde Coletiva
<b>COLÉGIO DE CIÊNCIAS EXATAS, TECNOLÓGICAS E MULTIDISCIPLINAR</b>		
<b>CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA</b>	<b>ENGENHARIAS</b>	<b>MULTIDISCIPLINAR</b>
Astronomia / Física Ciência da Computação Geociências Matemática / Probabilidade e Estatística Química	Engenharias I Engenharias II Engenharias III Engenharias IV	Biotecnologia Ciências Ambientais Ensino Interdisciplinar  Materiais
<b>COLÉGIO DE HUMANIDADES</b>		
<b>CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS</b>	<b>LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES</b>
Antropologia / Arqueologia	Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Artes

Ciência Política e Relações Internacionais Ciências da Religião e Teologia Educação Filosofia Geografia  História Psicologia Sociologia	Arquitetura, Urbanismo e Design  Comunicação e Informação Direito Economia Planejamento Urbano e Regional / Demografia Serviço Social	Linguística e Literatura
---	---	--------------------------

FONTE: BRASIL, 2018.

Cada área é avaliada por uma comissão, composta por acadêmicos com reconhecida experiência em ensino e orientação de pós-graduação, pesquisa e inovação, sob a liderança do coordenador de área (BRASIL, 2014a).

O sistema de avaliação engloba, além da análise dos cursos já em funcionamento, o julgamento das propostas de admissão de novos programas no Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Ambos os processos obedecem a um mesmo conjunto de princípios, diretrizes e normas, fundamentado nos seguintes pilares: avaliação por pares, foco na formação de recursos humanos e decorrente produção intelectual a ela associada (BRASIL, 2011). Importa dizer que esse sistema, tanto para entrada quanto para permanência de cursos no SNPG, é baseado em metas que têm na produção científica publicada em periódicos qualificados um critério de grande peso, representando cerca de 70% no conjunto da avaliação (CAFÉ; RIBEIRO; PONCZEK, 2017).

Segundo a Capes, a mensuração da produção acadêmica dos cursos de mestrado e doutorado no país é imprescindível para o processo de avaliação da pós-graduação. Até 1998, não havia qualquer distinção qualitativa entre os artigos científicos, de maneira que a produção científica dos programas era contabilizada apenas de forma numérica. Entretanto, o grande volume de publicações inviabilizou esse tipo de análise, dando início à adoção de um mecanismo de classificação de periódicos, com vistas a assegurar a qualidade da produção (GABARDO; HACHEM; HAMADA, 2018). Para dar suporte a essa tarefa, foi criada a ferramenta Qualis Periódicos, um conjunto de procedimentos utilizados pela agência para estratificação da qualidade da produção intelectual dos PPG no país. Fornece, como resultado, uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de mestrado e doutorado para a divulgação da sua produção. Essa lista é periodicamente

atualizada e estabelece de maneira comparativa as revistas científicas, hierarquizadas de acordo com sua qualidade (BRASIL, 2011).

Os periódicos são classificados a partir de oito estratos, sendo A1 e A2 correspondentes aos níveis mais elevados, de excelência internacional; B1 e B2, excelência nacional; B3, B4 e B5, relevância média; e C, baixa relevância, representando peso zero. Já a classificação de livros obedece a um roteiro que, dentre outras normas, estratifica os níveis de L1 a L4, bem como o NC – não classificado. Além desses, há também o Qualis artístico, que visa equiparar esse tipo de produção à bibliográfica, analisando-a com base no impacto, repercussão e abrangência da obra, bem como, no seu grau de vinculação com a linha de pesquisa do autor (BRASIL, 2014b).

Na seção a seguir, é apresentada uma discussão sobre o produtivismo acadêmico, considerado, para efeito deste estudo, um dos principais problemas causados pela lógica gerencialista introduzida nas universidades.

## **2.4 PRODUTIVISMO ACADÊMICO**

Definido como uma ênfase excessiva na quantidade da produção científico-acadêmica em detrimento à sua qualidade, é por meio do produtivismo acadêmico que são empregados, na universidade, conceitos mercadológicos que se distanciam da prática intelectual (FERREIRA; MIRANDA; GURGEL, 2016). Ruza e Silva (2016, p. 95-96) o conceituam como “a doença da medida”, típica do modelo gerencial, que visa medir e matematizar o trabalho vivo, hierarquizando o desempenho em busca de eficiência e eficácia, trazendo prejuízos à prática universitária e ao bem-estar docente.

Sua origem se deu ainda nos anos 1950, nos Estados Unidos, tendo se propagado por meio da expressão “*publishorperish*” (publicar ou perecer), que demonstra o risco à carreira de professores e pesquisadores que não produzam de acordo com as metas estipuladas pelos órgãos de financiamento, pelas universidades ou pelo mercado.

À mesma época (1951), no Brasil, teve início a institucionalização da política científica, que passou a receber financiamento do governo através da fundação do Conselho Nacional de Pesquisa. Ainda nesse ano, foi criada a Capes, chamada, então, de Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior,

cujo objetivo era qualificar professores das universidades públicas do país (BALBACHEVSKY, 2010).

O Conselho Nacional de Pesquisas, em 1974, se transformou em Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), com o objetivo de fomentar a pesquisa científica e tecnológica, bem como, a formação de pesquisadores brasileiros. Já a Capes passou de “Campanha” para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, assumindo, a partir de 1996, atribuições de acompanhamento e avaliação dos Programas de Pós-Graduação, de forma a exercer, mais intensamente, sua função reguladora, contribuindo para legitimar o produtivismo no país.

No Brasil, o termo produtivismo acadêmico surgiu após uma polêmica reportagem publicada no jornal Folha de São Paulo, em fevereiro de 1988, onde foi veiculada a relação dos 1.108 (em um universo de 4.398) professores da Universidade de São Paulo – USP – que não apresentaram produções científicas nos anos de 1985 e 1986. A partir dessa matéria, que ficou conhecida como “a lista dos improdutivos”, a produtividade docente passou a ser pauta de várias reflexões e debates intelectuais (SAMPAIO, 2016).

Em decorrência do atual modelo de avaliação, os próprios docentes relacionam produtividade a atividades mensuráveis e quantificáveis, o que aproxima o texto científico a um objeto, ou um bem material, elaborado com base em metas quantitativas de produção, com vistas a atender às exigências dos clientes - nesse caso, não mais a sociedade, e sim, as instituições financiadoras e reguladoras da pesquisa e pós-graduação (BORSOI, 2012). Assim, a inserção das ideias gerencialistas no meio universitário, mais especificamente, na produção científica, em vez de produzir conhecimento, enlata “sardinha em forma de *papers*”, visto que esse processo passa a ser pautado em metas, objetivos e funções sociais bastante diferentes do original, semelhantemente ao que ocorre na produção em série, trazendo a “lógica do tempo empresarial taylorista-fordista em algo que é essencialmente artesanal” (ALCADIPANI, 2011, p. 1175).

O produtivismo tem incitado a indústria da produção, exigindo publicações de maneira cada vez mais regular, intensificada e célere, o que prejudica o processo de maturação, reflexão e discussão de ideias responsável pelo aprofundamento e renovação do conhecimento educacional (MOREIRA, 2009). Assim, “cada vez mais,

professores e alunos são instigados a correr, mesmo sem saber ao certo para onde ir. Correr tem se tornado um fim em si mesmo e, com esta velocidade, muita coisa tem se perdido” (GIROTTI, 2014, p. 25).

O tempo entre a reflexão, a coleta de dados, a análise, o relato, e o retorno ao texto para conferi-lo valor são, em nome da racionalização do tempo, substituídos pelos “*fast-papers*”, submetidos em números não proporcionais à velocidade de avaliação por parte dos periódicos, o que gera um gargalo entre a produção e a publicação dos textos acadêmicos, a exemplo dos anos que se leva para responder a uma submissão (ROSA, 2008). Assim, é perceptível que o sistema não comporta todas as potenciais publicações de professores, pesquisadores, e discentes. Segundo Vieira (2007, p.2), “se todos os envolvidos na academia publicasse pelo menos um artigo por ano, não haveria periódicos suficientes no Brasil para acomodar e publicar todos os artigos em suas páginas”.

Esse fato não só prejudica a contemporaneidade de certos periódicos, como também sobrecarrega o trabalho dos avaliadores, fazendo com que parte das revistas mais conceituadas não aceitem mais submissão de pesquisas (MARASCHIN; SATO, 2013). Em contrapartida, o grande volume de artigos leva à criação de um número cada vez maior de periódicos nacionais, muitas vezes, sem um processo editorial rigoroso ou cartas de decisão editorial, com o simples objetivo de “escoar produção acadêmica sem qualidade” (BERTERO et al., 2013a, p.12).

Estudo realizado por Imasato, Perlin e Borenstein (2017) constatou que, na área de Administração, houve um crescimento de cerca de 936% nas publicações registradas no período de 2000 a 2013, devido a entrada de novos pesquisadores e periódicos. Houve aumento, também, do número de publicações nos estratos B2, B3 e B4, o que ratifica a preocupação com a quantidade em detrimento à qualidade da produção científica, a exemplo de um autor que registrou, no ano de 2004, 27 publicações em periódicos B3 (2,25 por mês), atingindo, assim, 1350 pontos na avaliação da Capes.

Por meio da fragmentação do tempo, a lógica produtivista contribui para que as universidades deixem de ser espaços lentos de leitura, reflexão, diálogo crítico e formação do conhecimento, interferindo no ritmo tradicional de seu estilo de vida diário, na produtividade e na satisfação do trabalho acadêmico (SALO; HEIKKINEN, 2011). Por conseguinte, as etapas da produção científica têm se invertido, posto que a publicação, antes consequência da pesquisa, se tornou o seu fim primário



(periódico de maior pontuação), enquanto que o intuito principal, qual seja, a descoberta da solução para o problema apresentado, assume o segundo plano (SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014). Logo, o impacto do produtivismo extrapola os muros da universidade, atingindo também a sociedade, que perde o benefício gerado pelas pesquisas bem elaboradas (MATTOS, 2012).

Entre as décadas de 1970 e 1990, o período médio de titulação era de 4 anos para o mestrado e 6,5 para o doutorado (LIMA, 2016). Desse modo, o pesquisador não sofria tanto a pressão do tempo, ainda que isso não garantisse maior qualidade dos trabalhos desse período em comparação aos atuais. A partir de 1998, os prazos para conclusão foram reduzidos, respectivamente, para 2 e 4 anos, o que impactou o cotidiano de trabalho dos envolvidos na pós-graduação, exigindo uma maior produtividade de docentes e alunos. Para que o programa some pontos no *ranking* estabelecido pela Capes, os orientadores se preocupam mais com o cumprimento do prazo para defesa dos trabalhos finais, a despeito da sua qualidade. Da mesma forma, a redução no prazo para titulação no mestrado se sobrepôs à qualidade da formação, principalmente, pela inexperiência em pesquisa e fragilidade da formação teórica anterior, prejudicando o amadurecimento acadêmico dos discentes e comprometendo a qualidade das dissertações (BIANCHETTI, 2011; KUENZER; MORAES, 2005).

Quem anda na contramão desse sistema, primando pelo amadurecimento da reflexão para produzir um trabalho de qualidade, é visto como improdutivo, podendo ser desligado ou descredenciado do programa. É nesse cenário que surge a figura do *fastresearcher*, cuja atuação multifuncional acaba prejudicando seu trabalho no ensino, orientação e na própria produção científica. Se vale, assim, de pós-graduandos selecionados para a sua equipe de produção para dar suporte na ministração de aulas, avaliação de trabalhos ou elaboração de textos que os inserem como coautores, ou até mesmo autores, sem que haja verdadeira contribuição com a pesquisa, numa prática que corrompe o sistema avaliativo, elevando as exigências de pontuação e tornando a universidade um local onde a ética e a moral perdem a relevância (VIZEU; MACADAR; GRAEML, 2016). Tem origem, então, um tipo de clientelismo acadêmico, onde alunos, em troca de cartas de recomendação, bolsas, projetos ou inserção no mercado de trabalho, criam uma relação de dependência com seus orientadores (ROSA, 2008).

Por conseguinte, os discentes sofrem, além da pressão do tempo para conclusão das exigências básicas do curso, como cumprimento de créditos, atividades das disciplinas e complexidade do trabalho de escrita, que requer reflexão crítica, amadurecimento de ideias e construção do conhecimento, também com a obrigatoriedade de produção de artigos científicos, de acordo com atual sistema de avaliação da Capes (ROSA, 2008). A dissertação ou tese, por exemplo, antes consideradas o fim da produção acadêmica, hoje não passam de uma ligação para tantas outras (BIANCHETTI; VALLE, 2014), sendo bastante comum a condição de publicar um artigo, a partir do trabalho de conclusão, para defesa ou obtenção do título.

Os programas, por sua vez, visando atender aos critérios de credenciamento da Capes, se apoiam no corpo discente para manter o vínculo, exigindo cada vez mais produtividade dos pesquisadores em formação, o que alimenta o círculo vicioso do produtivismo acadêmico. Muitas vezes, já durante as disciplinas, como parte da avaliação, os alunos são obrigados a elaborar e submeter artigos em congressos e periódicos. Essas produções, em sua maioria, correspondem a áreas com as quais o pós-graduando não tem afinidade e nas quais não pretende se especializar. Além disso, para Bertero et al. (2013a), em geral, um estudante de mestrado não tem condições de produzir textos consistentes, que deveriam resultar de pesquisas de quem domina uma área. Dessa forma, o produtivismo, com sua pressão sobre o desempenho e o tempo, se torna um importante fator de estresse entre os discentes (FARO, 2013).

O processo de ensino e aprendizado também sofre impactos, se tornando uma rápida transmissão de conhecimentos que não preza pela reflexão crítica e pelo diálogo. Os professores da pós-graduação, muitas vezes, são escolhidos com base na sua produtividade enquanto pesquisadores, e não no seu domínio no campo de conhecimento da disciplina, colocando em risco, assim, a marca essencial da docência, que é a formação (CHAUÍ, 2003). Desse modo, a construção didático-pedagógica do profissional é relegada a segundo plano, partindo-se do princípio de que quem pesquisa bem, ensina bem (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017).

Borsoi (2012) afirma que o caráter imaterial do trabalho docente vem cedendo lugar à materialidade, onde a formação e o ensino dão espaço à pesquisa e à publicação que, por sua vez, não priorizam a relevância científica e social. Visando cumprir as exigências do sistema avaliativo e obter uma melhor pontuação, da qual

derivam os recursos financeiros, se instaura uma busca desenfreada por “engordar o Lattes”, a fim de se obter maior prestígio e remuneração, retroalimentando, assim, o ciclo anômalo do produtivismo, que compromete a geração de conhecimento necessária ao desenvolvimento e autonomia nacionais (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p.7).

Por conseguinte, alguns professores optam pela publicação em detrimento a atividades que não lhe trarão um retorno em termos de avaliação, como trabalhos voluntários de pareceres em revistas e participação em bancas. Dessa maneira, o produtivismo transforma o professor de um intelectual acadêmico para um intelectual institucional, preocupado apenas em desenvolver atividades pelas quais são avaliados e reconhecidos (PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015; VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017).

Apesar de servidores públicos, esses profissionais não estão distantes da realidade enfrentada por trabalhadores do setor privado, marcada por perda de poder aquisitivo, ênfase na quantidade, no desempenho e no cumprimento de metas produtivistas (RIBEIRO; LEDA, 2016).Dentre as tantas atividades acadêmicas que, aliadas à pesquisa, contribuem para a intensificação do trabalho docente, podem ser citadas: ministração de aulas, administração institucional, participação em bancas examinadoras, reuniões deliberativas, orientações, iniciação científica, monitoria, estagiários, lançamento de graus e frequência, relatórios e pareceres, projetos, artigos, Comitês de Ética em Pesquisa, comissões institucionais, e atualização de currículo na plataforma Lattes. Essa rotina sobrecarrega o profissional, ultrapassando a sua carga horária semanal e afetando, assim, o seu tempo livre (BORSOI, 2012; LEITE, 2017; YAMAMOTO et al., 2012).

Dessa forma, o aspecto tempo se torna preponderante na relação dos professores com o trabalho acadêmico, no que concerne ao seu período de lazer e descanso. A partir do avanço tecnológico e do uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), foi possível uma invasão no espaço-tempo desses profissionais, permitindo-os ser localizados e requisitados a qualquer hora e lugar, favorecendo o que Bianchetti (2011, p. 17) denominou de “presentismo eterno”, que, somando ao regime flexível de trabalho, acarreta intensificação do trabalho docente. Por meio de telefone, computador e internet, os professores exercem suas atividades mesmo fora de seu expediente e estendem o seu elo com a instituição em qualquer hora e lugar, incluindo sua residência, em trabalho noturno, finais de

semanas e feriados, geralmente para suprir a demanda acumulada durante a semana (RIBEIRO; LEDA, 2016).

Entre as décadas de 1990 e 2000, o governo passou a inserir mecanismos tecnológicos de auxílio ao controle e ao fomento da pesquisa que demandam cada vez mais tempo na jornada de trabalho dos pesquisadores, como Plataformas Lattes e Sucupira, plataformas das agências de fundações estaduais de amparo à pesquisa, sistemas informatizados de cada universidade, periódico e evento científico, dentre outras, que despendem horas para seu preenchimento, em detrimento à produção de trabalho intelectual (MACHADO; GROSCH; SANTOS, 2017).

Esses fatores, somados à constante escassez de técnico-administrativos nas universidades, que induz os professores a assumir funções burocráticas e gerenciais (RIBEIRO; LEDA, 2016), podem ocasionar pressões patogênicas que afetam a saúde desses profissionais, como depressão, ansiedade, Síndrome de *Burnout*, estresse, infarto, fadiga, alteração repentina do estado de humor, insônia, distúrbios neurológicos, aumento do consumo de álcool e outras drogas, perda de concentração e memória, enxaqueca, cistite e crise gástrica, distúrbios osteomusculares, hipertensão, diabetes, distúrbios hormonais, comprometimento vocal, problemas cardíacos e dores musculares. São comuns, ainda, redução do tempo de lazer, fragilização de vínculos afetivos, desmotivação, esvaziamento e descontentamento com as atividades, decepção e incerteza sobre a própria carreira (BIANCHETTI, MACHADO, 2009b; BORSOI, 2012; GRADELLA JÚNIOR, 2010; MEIS, 2003; RUZA, SILVA, 2016). Ademais, através de um alto grau de envolvimento com as atividades e na constante busca por reconhecimento, se faz presente o sentimento de rejeição ou aceitação associados à produção acadêmica, à qual é atribuída autoafirmação por parte dos profissionais (MEIS, 2003).

O produtivismo também é responsável por estimular, no meio acadêmico, uma cultura de individualismo, competição e rivalidade, própria da globalização do trabalho. A busca por recursos de pesquisa, manutenção de bolsas de estudo, custeio de viagens e congressos, bem como, a classificação de programas em *rankings*, têm contribuído para a naturalização da disputa entre universidades, Programas de Pós-Graduação, docentes e discentes, fomentada pelas agências financiadoras e avaliadoras (BORSOI, 2012). Esse cenário degrada as relações pessoais, produzindo alterações do sentido, satisfação e prazer no trabalho (RUZA;

SILVA, 2016), além de ameaçar a solidariedade e a cooperação entre os pares, prejudicando a sensação de pertencimento ao sistema e a junção de esforços em prol de um objetivo comum, em vez de apenas uma soma de desempenhos individuais (BORSOI, 2012; PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015; SANTOS, 2010).

Para lidar com os efeitos desse fenômeno, algumas atitudes comuns aos docentes foram detectadas pela literatura, como: alienação e sentimento de desapossamento do trabalho (GRADELLA JÚNIOR, 2010; TOURINHO; PALHA, 2014); estratégias defensivas de negação ou minimização do sofrimento (RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015); passividade, conformidade e pouca resistência (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017).

Apesar de terem consciência do problema enfrentado, a maioria dos docentes busca, através da racionalização, naturalizar esse processo, utilizando a paixão pela docência como justificativa para a intensificação do trabalho (SANTOS, 2010; RIBEIRO, LEDA, 2016; LEITE, 2017). Dessa forma, o produtivismo cerceia a liberdade de ação dos acadêmicos, ao tempo em que os torna prisioneiros do sistema que criticam, participantes da concorrência que condenam e aprimadores da avaliação que os subjuga, excedendo-se, assim, “nas horas de vida dedicada ao trabalho – vida morta” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 785).

### 3 METODOLOGIA

Neste capítulo, são apresentados, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos referentes ao delineamento da pesquisa, ao *lócus* do estudo, bem como, aos instrumentos de coleta e método de análise de dados, com vistas a atender às perguntas norteadoras do estudo.

#### 3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, buscando explorar e entender o significado que os participantes atribuem ao produtivismo acadêmico a partir de dados coletados em seu próprio ambiente e analisados através das percepções da pesquisadora, visto que é característica desse tipo de investigação a utilização de práticas interpretativas que permitam estudar os fatos em seu contexto natural, buscando, assim, compreender o fenômeno trazido pelos sujeitos integrantes dessa realidade (DENZIN; LINCOLN, 2011). Em decorrência, é inerente ao estudo o conceito “guarda-chuva”, por abranger várias formas de investigação do fenômeno em questão com o menor afastamento possível do ambiente natural, a fim de se averiguar o que leva os sujeitos a agir como agiram, dentro de um contexto (GODOI, BASANI, 2006; SILVA, 2014).

Quanto ao modo, foi realizado um estudo de caso interpretativo, que, além de descrever o produtivismo acadêmico, buscou confirmar suposições teóricas apresentadas na revisão bibliográfica, trazendo *insights* sobre o tema (KICH; PEREIRA, 2013). Assim, foi possível obter uma rica descrição do fenômeno, com o objetivo de encontrar padrões nos dados e desenvolver categorias conceituais que permitiram interpretar ou teorizar sobre o assunto, de forma a constituir um conjunto integrado de conceitos alcançados por meio de dados empíricos especificados e coletados em campo (GODOY, 2005). A pesquisadora, através de entrevistas e análise documental (comumente utilizados nesse tipo de pesquisa), foi capaz de compreender o sentido que os sujeitos dão ao fenômeno investigado (MERRIAM, 2002).

### 3.2 LÓCUS DO ESTUDO

Foi escolhida, como *locus* desta pesquisa, a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), organização federal vinculada ao Ministério da Educação, tendo sua criação legitimada pela Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002. A Univasf faz parte do processo geral de interiorização da Educação Superior no Brasil, sendo a primeira Instituição Federal de Ensino Superior implantada no interior do Semiárido e do Nordeste; além de Pernambuco, onde fica sua sede, está presente em outros dois estados nordestinos: Bahia e Piauí. A escolha dessa instituição se deve à sua relevância para o desenvolvimento do semiárido nordestino, legalmente definida como sua região de atuação, onde tem a missão ofertar, com excelência, atividades de ensino superior, extensão, pesquisa e inovação em diversas áreas do conhecimento e em consonância com as demandas de interesse público (UNIVASF, 2016).

Em vez de um sistema de organização tradicional e verticalizado, constituído por departamentos, centros e reitoria, a Univasf mantém um modelo de horizontal de gestão, com estrutura administrativa enxuta, em que todas as deliberações são tomadas em apenas dois níveis: os Colegiados Acadêmicos (formados pelos docentes e por representantes discentes) e o Conselho Universitário (composto pelos coordenadores de Colegiados, representante discente, reitor e pró-reitores) (UNIVASF, 2017).

Até o momento da elaboração desta pesquisa (junho de 2018), a Univasf possuía 16 Colegiados Acadêmicos de Pós-Graduação (UNIVASF, 2018), entre mestrados profissionais e acadêmicos, conforme apresentado na Tabela 1:

**Tabela 1(3) – Programas de Pós-Graduação stricto sensu da Univasf**

Curso	Modalidade	Ano de início	Avaliação quadrienal 2014-2017	Número de alunos concluintes
Administração Pública em Rede Nacional	Mestrado Profissional	2016	2	--
Agronomia - Produção Vegetal	Mestrado Acadêmico	2014	3	20
Ciência Animal	Mestrado Acadêmico	2008	4	125
Ciência dos Materiais	Mestrado Acadêmico	2007	4	43
Ciências da Saúde e Biológicas	Mestrado Acadêmico	2013	4	82
Ciências Veterinárias no Semiárido	Mestrado Acadêmico	2013	4	29

Dinâmicas e Desenvolvimento do Semiárido	Mestrado Profissional	2017	--	--
Educação Física	Mestrado Acadêmico	2015	3	--
Engenharia Agrícola	Mestrado Acadêmico	2011	3	39
Ensino de Física	Mestrado Profissional	2013	4	10
Extensão Rural	Mestrado Profissional	2016	3	--
Matemática em Rede Nacional	Mestrado Profissional	2011	5	42
Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação	Mestrado Profissional	2018	--	--
Psicologia	Mestrado Acadêmico	2015	3	14
Recursos Naturais do Semiárido	Mestrado Acadêmico	2011	3	50
Sociologia em Rede Nacional	Mestrado Profissional	2017	--	--

FONTE: A autora (2018).

Como unidades de análise, a pesquisa considerou 14 dos PPG acima listados, com exceção do Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação e do Sociologia em Rede Nacional, por não possuírem turma em andamento, à época da realização da pesquisa.

### 3.3 ESTRATÉGIAS DE COLETA DE DADOS

Com vistas a considerar os vários tipos de dados a serem coletados e analisados, permitindo, assim, compreender a dinâmica do objeto de estudo (GODOY, 1995), foram utilizadas, neste trabalho, a pesquisa documental e as entrevistas com roteiro semiestruturado que, segundo Merriam (2002), constituem as principais fontes de dados na pesquisa qualitativa.

#### 3.3.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental utiliza matérias de diversas naturezas que ainda não foram analisadas, ou que podem ser reexaminadas a partir de interpretações novas ou adicionais (GODOY, 1995), com a vantagem de eliminar, ou, ao menos, minimizar a influência do pesquisador sobre os acontecimentos ou comportamentos investigados, uma vez que os documentos constituem uma fonte não-reativa e



natural de informações (CELLARD, 2012; GODOY, 1995). Neste trabalho, a seleção de documentos considerou a relação com o objeto de estudo, qual seja, identificar o perfil dos professores, seus dados de atuação e produção científica, bem como, os critérios para titulação e informações relativas aos PPG da Univasf.

Com o propósito de agrupar documentos que normalizam as atividades da comunidade acadêmica dos PPG, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa no *website* da Capes, utilizando informações constantes em documentos de área, relatórios, portarias, planejamentos e fichas de avaliação, que estabelecem os critérios de avaliação e indicadores de produtividade dos corpos docente e discente. Foi feita, também, uma consulta a regimentos internos, portarias e regulamentos dos 14 PPG *stricto sensu* da Univasf que compõem as unidades de análise deste estudo, através do *website* de cada programa. Por fim, foram acessados os currículos dos docentes disponíveis na Plataforma Lattes, do CNPq, a fim de levantar informações sobre a trajetória acadêmica e produção intelectual dos entrevistados, como participação em bancas, organização de eventos, orientações, publicações, etc.

### **3.3.2 Entrevista semiestruturada**

Os dados foram coletados, junto aos participantes, por meio de entrevista semiestruturada individual, bastante comum em estudos de caso, que consiste num roteiro seguido de entrevista com questões abertas (TOLEDO; SHIAISHI, 2009), partindo de questionamentos básicos, fundamentados na teoria. Apresenta a vantagem de aliar a presença do investigador com a liberdade e espontaneidade do entrevistado, que participa da elaboração do conteúdo da pesquisa, compartilhando seu pensamento e experiências dentro do foco principal do estudo, contribuindo, assim, para o enriquecimento da investigação (TRIVISIOS, 1987). Como uma de suas principais características, está a flexibilidade do pesquisador, que pode ordenar e formular as perguntas do roteiro, durante a realização da entrevista (GODOI; MATTOS, 2006).

Dessa forma, os pontos de vista dos participantes são melhor expressos (FLICK, 2004), sendo possível compreender sua visão sobre questões relacionadas ao tema do estudo, bem como, captar dados na linguagem do próprio sujeito, permitindo verificar a maneira como interpreta aspectos do mundo e fundamenta suas opiniões e crenças. Tendo em vista que essa etapa da pesquisa buscou

capturar as impressões e percepções dos participantes acerca do produtivismo acadêmico e a avaliação da produção intelectual, o roteiro permitiu aos docentes manifestarem suas opiniões de forma mais subjetiva.

Ademais, a entrevista semiestruturada é adequada para assuntos complexos e pouco explorados (GODOY, 2005), como o produtivismo acadêmico, que ainda é um tema recente, tendo sido diagnosticado a partir de 2010 e, embora esteja presente nos debates, apresenta estudos pouco empíricos e carentes informações sobre o perfil dos acadêmicos e de sua produtividade (IMASATO; SCHERER PERLIN; BORENSTEIN, 2017).

### **3.3.2.1 SELEÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA**

Em pesquisas qualitativas, se faz importante selecionar os participantes de maneira a ampliar a compreensão do tema e explorar as variadas representações sobre o objeto de estudo (FRASER; GONDIM, 2004). Tendo em vista que tais investigações, em geral, são realizadas por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, como é o caso deste estudo, é primordial a definição dos critérios que irão definir a seleção dos sujeitos, pois são as informações deles derivadas que possibilitarão a construção da análise e o maior entendimento do problema delineado (DUARTE, 2002).

Dentre os possíveis recortes, e considerando a quarta pergunta norteadora desta dissertação - Quais as diferenças de percepções sobre as exigências do produtivismo nos mestrados profissionais e acadêmicos? -, selecionou-se como corpus do estudo nove docentes que atendiam ao critério de atuar, de forma permanente e concomitante, em ambas as modalidades dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Univasf.

Assim, após aprovação do projeto referente a esta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Univasf, em 23 de abril de 2018, sob o parecer nº 2.615.405, iniciou-se o agendamento, por e-mail, das entrevistas, que foram efetivadas entre os meses de junho e julho de 2018, nas cidades de Petrolina e Juazeiro, de acordo com o roteiro disponível no Apêndice A. Antes de iniciar a entrevista, a pesquisadora explicava as perguntas norteadoras e a metodologia do estudo, coletando o consentimento dos participantes através da assinatura do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -, apresentado no Apêndice B. Os

entrevistados tiveram o anonimato preservado por meio de codificação numérica, em atendimento às recomendações do referido Comitê.

Também característica da pesquisa qualitativa é a impossibilidade de definição, *a priori*, do número de sujeitos que irá, de fato, compor o quadro das entrevistas, uma vez que esse fator está relacionado à qualidade e à profundidade das informações obtidas em cada depoimento. Nesse tipo de pesquisa, “o que importa não é quantos foram entrevistados, mas se os entrevistados foram capazes de trazer conteúdos significativos para a compreensão do tema em questão” (FRASER; GONDIM, 2004, p. 147). Dentro de um determinado ambiente social, o espectro de opiniões é limitado, tendo em vista que as representações sobre um assunto de interesse comum são compartilhadas. Devido a isso, após um certo número de entrevistas, as respostas costumam se repetir, perdendo, assim, a sua contribuição qualitativa para a compreensão do fenômeno. Desse modo, considerando-se o método de saturação empírica, quando não há incidências de novas ideias ou informações por parte dos entrevistados (GIBBS, 2009), sendo possível identificar padrões simbólicos, práticas e visões de mundo do universo em questão, neste estudo, após a realização de seis entrevistas, atingiu-se o ponto de saturação, a partir do qual é recomendada a finalização do trabalho de campo (DUARTE, 2002).

### **3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS**

Conforme propõem Taylor e Bodgan (1984) e Merriam (2002), nesta pesquisa, a coleta e a análise dos dados ocorreram simultaneamente, considerando a orientação metodológica adotada.

Como método de análise de dados, escolheu-se a análise de conteúdo, definida por Bardin como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Consiste, assim, numa técnica de tratamento de dados resultantes da comunicação verbal, como textos escritos, falas, relatos e depoimentos em geral,

integrando-se a vários contextos metodológicos, dentre eles, o estudo de caso, com o objetivo de gerar inferências do conteúdo da comunicação (SOUZA, 2014). A escolha se justifica pela necessidade de descobrir significados e relações que vão além das falas propriamente ditas, enriquecendo, assim, a compreensão do conteúdo (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014). Para tal, é realizada a categorização das unidades de texto (palavras ou frases) que se repetem, com vistas à produção de inferência de uma expressão que as represente (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Desse modo, o pesquisador busca compreender características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos das mensagens analisadas, por meio de um duplo esforço: “entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira” (CÂMARA; 2013, p. 182).

Este estudo empregou a análise categorial, técnica mais utilizada pela análise de conteúdo (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003), que consiste em operações de desmembramento do texto em unidades, com vistas a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação. Definidas como “conceitos abrangentes que possibilitam compreender os fenômenos que precisam ser construídos pelo pesquisador” (MORAES, 2003, p. 200), as categorias são “caixas” nas quais as unidades de análise são agrupadas e organizadas (BARDIN, 2011). Assim, a categorização constitui um processo de classificação dos dados, considerando o material a ser analisado e as perguntas norteadoras da pesquisa, de forma a atendê-las (SILVA et al., 2009).

Tendo em vista que raros são os temas e objetos de estudo para os quais inexistem uma base conceitual, o método de categorização *a priori* é frequentemente recomendado por não privar a pesquisa dos fundamentos teóricos que embasaram sua problemática, considerando, assim, o saber acumulado ao longo de reflexões anteriores. À vista disso, a nova investigação prolonga, aperfeiçoa e questiona os entendimentos já existentes, contribuindo para o progresso do conhecimento e ampliação do campo teórico (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O modelo de análise deste estudo foi construído com base nas perguntas norteadoras, agrupadas em torno de duas categorias principais, elaboradas anteriormente à etapa de análise dos dados e definidas a partir da fundamentação

teórica, de forma a assegurar “a passagem da linguagem abstrata do conceito para a linguagem concreta da observação empírica” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.173), sendo ambas, categorias e definições, registradas no quadro matricial (Quadro 2). Dessa forma, foi possível interpretar os dados por meio da contraposição com conceitos já existentes, num processo de interlocução teórica com os principais autores do referencial, estabelecendo pontes entre os dados empíricos e as teorias de base, no sentido de aprimorar a compreensão do fenômeno (MORAES, 2003).

Posteriormente, foram definidas as dimensões – características observáveis e mensuráveis a serem aferidas dos conteúdos dos documentos e relatos, conforme exposto no Quadro 2, juntamente às fontes e instrumentos de coleta responsáveis por atender a cada uma das categorias.

**Quadro 2(3) – Categorias de análise definidas *a priori***

Perguntas Norteadoras	Categorias de Análise	Definição Conceitual	Dimensões	Fontes/ Instrumentos
1. Qual a percepção dos professores permanentes vinculados à pós-graduação stricto sensu sobre o produtivismo acadêmico?	Produtivismo acadêmico	Fenômeno inerente à Pós-Graduação, caracterizado pela sobreposição da quantidade à qualidade da produção científico-acadêmica. Resultante dos mecanismos de regulação e controle, típicos do modelo gerencial, visa medir e matematizar o desempenho em busca de eficiência e eficácia, trazendo prejuízos à prática universitária e ao bem-estar docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perda da liberdade acadêmica;</li> <li>• Intensificação das atividades;</li> <li>• Precarização do trabalho;</li> <li>• Relação entre os pares;</li> <li>• Satisfação e prazer no trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista: perguntas 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13</li> <li>• Documentos: currículos Lattes</li> </ul>
2. Qual a influência da lógica produtivista no trabalho dos professores permanentes de pós-graduação stricto sensu?				

3. Como os professores permanentes dos programas de pós-graduação stricto sensu percebem os modelos de avaliação do programa, impostos pela Capes, sob a perspectiva do produtivismo acadêmico?	Modelo de avaliação da Capes	A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior exerce a função reguladora de acompanhar, avaliar e classificar os programas de pós-graduação no Brasil, a partir de critérios predominantemente quantitativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprimento de metas e prazos</li> <li>• Valorização da produção intelectual</li> <li>• Parâmetros avaliativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista: perguntas 6, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21</li> <li>• Documentos: DOC 1.1. a 1.5; DOC 2.1 a 2.14</li> </ul>
4. Quais as diferenças de percepções sobre as exigências do produtivismo nos mestrados profissionais e acadêmicos?				

FONTE: A autora (2018), baseado em Sguissardi e Silva Júnior (2009); Patrus, Dantas e Shigaki (2015); Ruza e Silva (2016).

Embora a análise de conteúdo tenha caráter empírico, não seguindo, assim, um modelo exato (BARDIN, 2011), são elencadas algumas regras básicas para sua operacionalização. Portanto, a análise das informações derivadas dos documentos selecionados, bem como, dos relatos das entrevistas, obedeceu às seguintes etapas, definidas por Bardin (2011):

1. Pré-análise: após a seleção do corpus de análise, composto por 19 documentos normalizadores da Capes e dos PPG investigados (Quadro 3) e relatos das seis entrevistas, foi realizada a leitura flutuante, possibilitando, num primeiro contato, organizar e sistematizar a documentação, criando condições para a compreensão do conteúdo e o significado de suas mensagens. Realizou-se, também, a classificação e codificação desse material: os documentos expedidos pela Capes correspondem ao intervalo de DOC 1.1 a DOC 1.5; os regimentos dos cursos, de DOC 2.1 a DOC 2.14; e as entrevistas, de P1 a P6.

**Quadro 3(3) - Documentos submetidos à análise de conteúdo**

Documento	Órgão Responsável	Código
Portaria Nº 17, de 28 de novembro de 2009	MEC	DOC 1.1
Documento de área 2017 – Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	Capes	DOC 1.2
Documento de área 2017 – Matemática Probabilidade e Estatística	Capes	DOC 1.3
Documento de área 2017 – Educação Física	Capes	DOC 1.4
Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 - Volume I	Capes	DOC 1.5
Regimento Interno do CPGCM	CPGCM	DOC 2.1
Regimento Interno do CPGEA	CPGEA	DOC 2.2
Regimento Interno do PPGDiDeS	PPGDiDeS	DOC 2.3
Regimento Interno do PPGA-PV	PPGA-PV	DOC 2.4
Regimento Interno do CPGP	CPGP	DOC 2.5
Regimento Interno do PROFMAT/UNIVASF	PROFMAT/Univasf	DOC 2.6
Regimento Interno do PPGCSB	PPGCSB	DOC 2.7
Regimento Interno do CPGCA	CPGCA	DOC 2.8
Regimento Interno do MNPEF	MNPEF	DOC 2.9
Regimento Interno do PPGEF	PPGEF	DOC 2.10
Regimento Interno do CPGCVS	CPGCVS	DOC 2.11
Regimento Interno do PPGExR	PPGExR	DOC 2.12
Regimento Interno do PPGRNSA	PPGRNSA	DOC 2.13
Regimento Interno do PROFIAP/Univasf	PROFIAP/Univasf	DOC 2.14

FONTE: A autora (2018).

É importante ressaltar que a escolha dos documentos a serem analisados observou as orientações a seguir, também propostas por Bardin (2011):

- **Exaustividade:** consiste em abranger, ao máximo, todos os elementos de um determinado tema. Assim, os documentos normatizadores selecionados para este estudo estão relacionados a aspectos do produtivismo acadêmico e da avaliação dos PPG;
- **Representatividade:** refere-se a selecionar uma parcela que atenda de forma significativa a temática em questão. Para a realização desta pesquisa, escolheu-se um conjunto representativo do universo inicial, como portarias, regimentos, regulamentos e documentos de área;
- **Homogeneidade:** os documentos devem se referir ao mesmo tema, obedecendo a critérios precisos de escolha. Assim, optou-se por analisar apenas materiais relativos à normatização e avaliação da produtividade na PG;
- **Pertinência:** consiste em selecionar material que seja condizente com o problema de pesquisa. Dessa forma, buscou-se atender a esse princípio na escolha dos documentos da Capes e dos PPG que normatizam a pós-

graduação, em consonância com as perguntas norteadoras desta dissertação.

2. Exploração do material: através de um estudo mais aprofundado dos documentos selecionados e das transcrições das entrevistas, que totalizaram 171 minutos de áudio, buscou-se convergências e divergências entre seu conteúdo e a teoria abordada na pesquisa. Assim, foi realizada a transformação dos dados brutos em recortes das unidades de contexto, que se referem a partes ou segmentos do conteúdo, podendo ser parágrafos, capítulos ou o documento inteiro, necessárias a compreensão do significado da mensagem analisada (SILVA et al., 2009).
3. Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: nessa fase, o retorno ao referencial teórico foi necessário, a fim de embasar a análise e dar sentido à interpretação. No que concerne às entrevistas e aos documentos, tal etapa foi caracterizada por várias releituras, para uma melhor familiarização com os conteúdos, a fim de subsidiar o tratamento dos dados. Assim, através do processo de reflexão crítica, buscando inferir o que estava por trás dos significados das palavras, elaborou-se o recorte das unidades de contexto, exposta nos resultados da pesquisa, de acordo com categorização previamente elaborada, de forma a relacionar as informações obtidas com a fundamentação teórica, dando sentido, assim, à interpretação.

### **3.4.1 Utilização do ATLAS.ti**

Nesta pesquisa, a análise de dados teve o suporte da versão 8.2.33 do ATLAS.ti. Originário da Alemanha e comercializado desde 1993, a utilização desse *software* já se apresenta consolidada e legitimada como apoio à análise do material empírico em Administração (BANDEIRA-DE-MELLO, 2006; MAIETTA, 2008), contribuindo, assim, para o rigor e a cientificidade das pesquisas qualitativas. Através de suas ferramentas, é possível realizar uma série de atividades, sendo listadas, a seguir, as que foram utilizadas neste trabalho (FORTE et al., 2017):



- O arquivo de texto contendo os resultados da pesquisa, após o tratamento dos dados, foi adicionado em forma de P-Doc e armazenado na Unidade Hermenêutica (HU);
- Em seguida, foram selecionadas as *quotations*, trechos significativos do documento, importantes para atender às perguntas norteadoras do estudo;
- Por sua vez, as *quotations* foram adicionadas aos *codes*, dimensões já estabelecidas para cada categoria de análise, codificando os segmentos selecionados;
- Os *codes* foram, posteriormente, agrupados em *codegroups*, que consistiram nas categorias de análise previamente definidas para o estudo;
- Finalizada essa etapa, foram criadas as *networks*, esquemas conceituais em formato de rede, baseadas nos *codes* e *quotations*, que permitem visualizar graficamente os resultados da pesquisa, além de gerar *links* (articulações) entre os diferentes elementos.

## **4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo apresenta a análise dos principais resultados obtidos da investigação, através do estudo dos dados constantes dos documentos e dos relatos das entrevistas. Na primeira seção, é apresentado o perfil dos participantes da pesquisa; na segunda, são respondidas as perguntas norteadoras referentes à categoria Produtivismo Acadêmico, e, no terceiro tópico, as relativas ao Modelo de Avaliação da Capes.

### **4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

A partir das entrevistas realizadas, foi possível traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa. Os participantes do estudo são, predominantemente, do gênero masculino (5), com idade entre 32-53 anos, casados e possuidores do grau de doutor.

Os professores entrevistados pertencem ao quadro permanente da Univasf (Campi Petrolina e Juazeiro), e seu tempo de atuação na instituição varia entre 8 e 14 anos, ou seja, desde a sua fundação, e, especificamente na pós-graduação, entre 3 e 11 anos, o que indica um grupo maduro em termos de experiência acadêmica. Todos trabalham em regime de dedicação exclusiva e cumprem jornada de 40 horas semanais. Conforme abordado no item “Seleção dos sujeitos da pesquisa”, todos os entrevistados possuem vínculo permanente com Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* acadêmicos e profissionais, concomitantemente. Do total, apenas um docente possuía Bolsa Produtividade, do CNPq, e três estavam desempenhando função administrativa.

Depreende-se que, no conjunto, esses traços refletem um grupo qualificado, experiente profissionalmente, e, dadas as condições socioculturais, capaz de produzir conteúdo cognitivo a respeito do tema deste trabalho.

### **4.2 PRODUTIVISMO ACADÊMICO**

Conforme apresentado no Quadro 2, a primeira categoria de análise definida para este estudo foi o produtivismo acadêmico, caracterizado pela sobreposição da quantidade à qualidade da produção científico-acadêmica. Assim, em atendimento à

referida categoria, a primeira pergunta norteadora da pesquisa buscou identificar a percepção dos docentes entrevistados acerca desse fenômeno.

Uma vez que a lógica produtivista, decorrente do neoliberalismo, acarreta aumento do controle institucional sobre a pesquisa e a maneira de realização do trabalho docente, há uma consecutiva redução da autonomia universitária, limitada pelas agências de fomento e avaliação (GRADELLA JÚNIOR, 2010; SANTIAGO, CARVALHO, 2008, 2011; SANTIAGO, CARVALHO, FERREIRA, 2015). Assim, apoiando o entendimento desses diversos autores, apresentado no referencial teórico, os entrevistados consideram o fenômeno como um dos fatores de cerceamento da liberdade acadêmica, conforme ilustram os seguintes trechos:

P2: De fato, a gente precisa produzir. Mas, talvez quanto à forma, a gente devesse ter tivesse um pouco mais de liberdade.

P3: Então eu acho que a universidade tem que ser potente, ela precisa viver suas potências criativas, inventivas, militantes, dar vasão, isso é uma coisa, isso é produção. Mas essa produção está mais numa lógica criativa, inspirativa, de um movimento que talvez tenha a ver com os desejos dos atores que compõem a universidade. Na história dos grandes cientistas, não havia uma coisa de você TEM QUE, já pensou se chegassem pra Darwin e dissessem: você tem que escrever sua origem da vida em um ano, porque senão a Capes vai cortar o seu financiamento? Jamais a gente teria acesso à obra dele. (...) Muitas vezes, essa produção intelectual não é visível, e eu defendo a liberdade produtiva da universidade, mas nessa ideia da invenção, da criação.

Por meio da racionalidade produtivista, a universidade tem sofrido uma limitação da sua dimensão criativa e da liberdade na realização do ensino, da pesquisa, da produção acadêmica e da orientação (RUZA et al., 2016). A imaterialidade e a autonomia, seja na organização do trabalho cotidiano ou na escolha por temas e objetos de pesquisa, são características do trabalho docente no ensino superior (COSTA, 2012). Dessa forma, a universidade, ainda que dependa economicamente do financiamento público, deve manter sua soberania para desempenhar de forma plena o seu papel. Nesse sentido, uma vez que o Estado dita a maneira como os seus atores devem se comportar, definindo a forma de realização do trabalho intelectual acadêmico, cerceia a liberdade produtiva dessa instituição, com pressões e demandas externas do mercado, além do controle burocrático das agências avaliadoras e financiadoras, das agências regionais de fomento à pesquisa, e do próprio MEC (PAULA, 2012).

A segunda pergunta norteadora buscou perceber de que maneira a lógica produtivista, inserida no meio acadêmico, influencia o trabalho docente na pós-graduação. De acordo com Leite (2017), o fenômeno tem acarretado uma alta demanda de atividades, como ministração de aulas na graduação e na pós, administração institucional (conselhos, colegiados, etc.), participação em bancas de mestrado, doutorado e concursos, orientações, iniciação científica, monitoria, estágios, lançamentos de graus e frequência, relatórios, pareceres, projetos, artigos, correção de trabalho e provas e preparação de aulas.

De maneira geral, os entrevistados identificam a intensificação nas atividades desenvolvidas, como evidencia o discurso da docente abaixo

P4: Eu acabo fazendo bastante coisa: aula na graduação (tenho 200 alunos num semestre e 100 no outro), participo de comissões, orientação, participação em revista, projeto de extensão, organizo eventos... atrelado a isso, tenho participado de muitas bancas de qualificação e defesa de mestrado e doutorado, exige tempo pra ler todo o material, pontuar.

Essa reflexão foi reafirmada pelo exame dos currículos Lattes. Constatou-se que, juntos, os professores entrevistados mantêm, atualmente, 34 projetos de pesquisa e 48 orientações, tanto na graduação quanto na pós. Chamou atenção, na análise, um docente que é revisor de 40 periódicos, e outro, que participou de 122 bancas de defesa e qualificação, no período de 4 anos. Ademais, os entrevistados realizam edição de periódicos, publicação de trabalhos e resumos em anais, de capítulos de livros e de textos em jornais e revistas, e organização de eventos.

Aliado a essas atividades, um dos entrevistados ressaltou o caráter gestor inerente à atividade docente

P3: Uma dimensão da docência, além do cargo, é a própria atividade (ensino, pesquisa e extensão) que faz com que você acabe exercendo o papel de gestor, porque você lida com recursos, lida com gente, tem que prestar conta de frequência, relatórios, acompanhar o pagamento... essa dimensão da gestão está presente na atividade docente, na universidade pública, mesmo que você não exerça um cargo.

Assim, percebe-se que, embora diversificadas, as atividades que compõem o trabalho desses profissionais são fragmentadas e compreendem, também, tarefas institucionais, como as citadas acima (CRUZ et al., 2010). De acordo com Lima e Filho (2009), muitas vezes, por insuficiência de apoio administrativo, os professores

têm de gerenciar atividades relacionadas a recursos financeiros de projetos de pesquisa, de estagiários, dentre outros, que contribuem para o desgaste e a sobrecarga do profissional, consumindo um tempo que poderia ser investido nas atividades propriamente acadêmicas, corroborando, assim, mais uma premissa teórica desde trabalho (BIANCHETTI, MACHADO, 2009a; GODOI, XAVIER, 2012; LEITE, 2017).

Tendo em vista que esse alto número de atribuições, muitas vezes, extrapola a jornada semanal na instituição, é frequente a invasão no espaço-tempo dos professores, conforme já analisado por Borsoi (2012), Leite (2017) e Yamamoto et al. (2012). Assim, seja em férias, recessos, finais de semana, feriados, ou quaisquer períodos institucionalmente destinados ao descanso e lazer, as atividades e demandas não cessam, sendo esses intervalos, muitas vezes, aproveitados para adiantar preenchimentos de formulários, escrever artigos, responder e-mails, preparar projetos, de maneira que “o professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina” (MANCEBO, 2007, p. 77). As falas, a seguir, dão suporte a essa constatação:

P1: Não consigo distinguir o que é final de semana e o que não é, eu levo tudo pra casa, geralmente trabalho escrevendo artigos até 01h da manhã (...) Durante as férias, tiro 10 dias para viajar com a minha família, e depois volto pra cá (universidade), porque é um período tranquilo para trabalhar, produzir, colocar as coisas em dia.

P4: Basicamente, trabalho em qualquer dia aqui em casa, em qualquer horário; só nas férias que eu realmente tiro pra descansar, eu não trabalho (...) a gente tem que preparar aula no fim de semana, preparar material, a gente se envolve com isso, e tem também e-mail dos alunos tirando dúvidas, a parte de orientação de mestrado demanda muito tempo.

P5: Sim. Muitas vezes não dá tempo para escrever e/ou corrigir os artigos na universidade. Assim como correção de provas e trabalhos que, pelo mesmo, motivo tenho que levar para casa.

Uma vez que o lazer e o descanso são comprometidos em função da necessidade de cumprimento das demandas institucionais, a relação estabelecida com o tempo fica prejudicada, pois o período vivenciado no trabalho e fora dele se misturam. Embora possa ocasionar, a longo prazo, prejuízos em várias esferas da vida dos sujeitos (PEREZ, 2016), percebe-se que essa invasão no espaço-tempo já

se encontra naturalizada pela categoria como inerente ao trabalho docente, como demonstra a fala do entrevistado a seguir

P3: Isso parece ser uma coisa muito típica do professor (...) Devido a outras demandas, isso acontece com quase todos os meus colegas, têm uma dificuldade muito grande em separar as atividades de trabalho com as externas (...) E também em função do volume de trabalho, você acaba levando pra casa. Não dá pra atender à demanda se você der vasão àquilo que está disponível pra você. A não ser que você se limite só a dar aula, por exemplo, mas não é comum encontrar esse tipo de professor.

O alto volume de atividades também se relacionou com a precariedade das condições de trabalho, tema da segunda questão norteadora deste estudo. Assim, em conformidade com a fundamentação teórica (BOSI, 2007), os entrevistados indicaram a intensa rotina de atividades de ensino, pesquisa e extensão que integram o fazer acadêmico. Citaram, além disso, a burocratização excessiva presente na universidade, também apontada no referencial (OLIVEIRA, 2013), marcada por um elevado corporativismo e hierarquia acadêmica e administrativa, com órgãos excessivos e pouco eficientes. Os relatos, abaixo, ilustram essa reflexão

P2: Existe uma precariedade sobre as funções que a gente exerce como professor, excesso de aulas, excesso de burocracia.

P3: Questões administrativo-burocráticas da universidade (...) Entendo que faz parte de uma política de transparência e controle social, mas vejo o perigo de uma certa burocracia começar a invadir a universidade, é uma tendência do mundo do trabalho se preocupar mais com a burocracia do que com a produtividade em si.

P4: Falta de colaboração, acúmulo de atividades, você poderia querer abraçar algo, por exemplo, trabalhar melhor a pesquisa, mas não consegue porque tem muita coisa pra fazer. A gente entra na universidade pra ser professor. Quando vão analisar o currículo para conseguir bolsista, o que pesa é pesquisa e publicação, mas a gente é sobrecarregado pelo ensino.

Esse entendimento vai ao encontro de Santiago e Carvalho (2008), segundo os quais, a lógica produtivista contribui para o aumento da burocratização, da prestação de contas e do controle institucional, transformando os docentes em trabalhadores intelectuais, com significativa deterioração das condições de trabalho. Assim, conforme Paula (2012), a burocracia prejudica o caráter autêntico e criativo da universidade, através das exigências por produtividade e eficiência. Trata-se, aqui, não apenas da pressão burocrática externa, das agência de fomento, de

avaliação e do MEC, mas também, daquela intrínseca, reproduzida no ambiente universitário e na comunidade acadêmica por meio das instâncias superiores, intermediárias e inferiores. O poder burocrático se torna mais eficaz por seu caráter sutil, contínuo e permanente, que se internaliza e se naturaliza na academia por meio decretos, leis, medidas provisórias, regimentos e estatutos, com poucas possibilidades de resistência, comprometendo a autonomia e a liberdade do trabalho intelectual (PAULA, 2012).

Imersos nesse cenário de precariedade, perda de autonomia e intensificação das atividades, e corroborando mais uma suposição teórica deste trabalho (BOSI, 2007), é comum que haja sensação de desapontamento com a carreira docente, associada ao desempenho tido como insatisfatório, bem como, à improdutividade enquanto pesquisadores, como se evidencia no relato a seguir

P2: Em relação à atividade docente, a gente se frustra um pouco com o desempenho dos estudantes, você fica com aquele sentimento de que poderia estar buscando novas metodologias pra alcançar um espectro maior de estudantes. Às vezes, os alunos vão se desmotivando, e você vai se sentindo culpado... enquanto pesquisador, às vezes aquela sensação de incompetência e muitas vezes de improdutividade, quando você não tá conseguindo... aquele sentimento de culpa por não estar produzindo, não estar rendendo (...) aquela sensação de desânimo, baixa autoestima, se sentir improdutivo, culpado por não estar trabalhando mais, existe um sentimento de cobrança minha.

A atividade laboral é capaz de acarretar vivências de prazer ou sofrimento. Quando patogênico, esse último pode advir do contexto do trabalho e se expressar em males no corpo, na mente e nas relações, manifestando-se na forma de insatisfação, inutilidade, indignidade, desvalorização, frustração, desgaste e desqualificação perante as expectativas de desempenho (FREITAS; FACAS, 2013).

Esses sentimentos negativos que envolvem a realização profissional estão relacionados ao surgimento de manifestações patológicas entre os professores. Um dos entrevistados ratifica esse posicionamento, alegando que as doenças ocupacionais estão associadas ao reconhecimento do profissional, enquanto docente:

P2: Eu acho que o adoecimento se deve ao fato de o docente não se reconhecer e não ter prazer no que faz (...) E quando você não se reconhece, é o primeiro caminho para a doença (...) Se você é obrigado a fazer pesquisa, obrigado a dar aula, você vai adoecer (...) Então eu me resolvi nessa questão, e quando você se resolve, você tenta ser feliz. E

quando você é feliz, você não adocece. As pessoas querem dizer: eu estou adoecendo porque estão me cobrando. Mas será que não é você que está se cobrando por algo que não tem prazer em fazer?

Paralelamente a essa reflexão, cabe frisar que o adoecimento físico e mental desses profissionais, derivado das condições de trabalho, mantém forte ligação com o advento da reestruturação produtiva, envolvendo, como processos catalizadores: mudanças nos critérios das agências de fomento a pesquisas; aumento do número de estudantes sem a contrapartida quantitativa no quadro funcional; redução do contingente de funcionários administrativos, cujas funções são repassadas para os docentes; exigência de maior comprometimento institucional do professor, a fim de atender às múltiplas demandas burocráticas; e alto nível de competição, na busca por pontuações que garantam incentivos financeiros e status acadêmico (LEITE, 2017). Os discursos, a seguir, refletem esse cenário:

P1: Eu entendo que o produtivismo é doentio quando alguém te coloca metas que você não consegue atingir

P2: Eu acho que não dá pra negar, acho que quando você institui um sistema de bônus por resultado, inevitavelmente, você pode ter uma relação com o adoecimento

P3: (...) a outra coisa é uma lógica instrumental, técnico-burocrática produtivista de aferir as coisas do mundo a partir de um quantum, de ideias que são preestabelecidas, a priori. Isso é perigoso, e é uma lógica que o mundo está imerso, uma lógica neoliberal e as universidades são atingidas, todos nós, e tem um preço em termos de saúde, qualidade de vida.

P4: Tudo depende do ritmo que cada um tem, tem gente que não consegue lidar com essas questões de acúmulo de atividades, e acaba somatizando(...) Mas eu vejo pessoas que adoecem, que ficam estressadas, eu percebo essas questões

P6: Eu acredito que tenha uma forte correlação, existem pesquisas que tratam dessa questão e que afirmam isso.

Os relatos ratificam o apontamento de outros autores, exposto no referencial teórico (BORSOI, 2012; RIBEIRO, LEDA, SILVA, 2015), que demonstra a associação entre a pressão por produtividade e o adoecimento docente, uma vez que acarreta, seja direta ou indiretamente, impactos negativos sobre a saúde física e mental desses profissionais. Alguns dos entrevistados já vivenciaram ou apresentam, no momento, sintomas dessa ordem, derivados das condições de trabalho



P2: Às vezes, mais questões de tensão (...) Quando fui coordenador de curso, devido a conflitos internos, somatizei e desenvolvi situações de carga de estresse envolvido. Na época do doutorado, apresentei estafa e ansiedade.

P3: Semana passada, eu estava querendo desligar os botões, porque mesmo a gente estando inserido em processos criativos, eles vêm acompanhados de obrigações, exigências, prazos, isso cansa (...) Eu não me vejo com problemas de saúde, mas percebo que tenho picos de mal estar, insônia, cansaço, fadiga, relacionados a momentos e condições de trabalho.

P4: Em finais de bimestre, devido à demanda de atividades, da pressão, eu sinto refluxo, mas depois passa.

P6: Em um momento passado, apresentei ansiedade e cheguei a procurar apoio psicológico.

Diante do exposto, é possível constatar que a pressão contínua dos processos de qualificação, carreira e desempenho, o cumprimento das políticas públicas de ensino que priorizam a burocracia, a exigência por produção científica própria e dos alunos, aliados à excessiva demanda de trabalho, resultam em intensificação do trabalho que acarreta impactos significativos de ordem física e psíquica na saúde dos professores (FORATTINI; LUCENA, 2015). Junta-se a isso a própria natureza da carreira docente, que, por si só, já apresenta maior predisposição a transtornos psicossociais do trabalho, como neuroses, fadiga psicológica e estresse, responsáveis, assim como agravos na condição física, pelo desgaste profissional (CRUZ et al., 2010).

Uma outra dimensão impactada pelo produtivismo é o relacionamento entre os pares. Embora aleguem evitar esse comportamento, é unânime, entre os entrevistados, o entendimento de que a lógica produtivista fomenta a competição e rivalidade dentro da categoria, no âmbito da Univasf. Tal concepção ratifica os apontamentos trazidos na fundamentação teórica (BORSOI, 2012; MOREIRA, 2009; PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015; SANTOS, 2010), de que o produtivismo ameaça o sentimento de cooperação e solidariedade, incitando uma cultura de disputa por prestígio, recursos, número de publicações, convites para eventos, orientandos e bolsistas. Trechos das entrevistas refletem esse cenário

P1: Essa competitividade é extremamente negativa porque em vez de fazer parceria com o colega, eu vou tentar derrubá-lo. E não precisa disso (...) É uma questão agressiva, pois, por se tratar de uma universidade pequena, as pessoas deveriam valorizar mais a colaboração.

P2: Há uma competição por uma descoberta, por quem chega primeiro àquela resposta, eu acho natural. O que a gente tem que combater é a disputa de vaidade, de ego (..) Existe competição e rivalidade aqui, quem tem o melhor currículo, quem publica nas melhores revistas, quem consegue Bolsa de Produtividade... é muito frequente na nossa comunidade.

P3: Na minha área, eu sinto que nós temos muito mais o espírito colaborativo e cooperativo. Mas eu sei que a competição é comum em outras áreas, onde se disputa volumes de recursos altos.

P4: Acontece. A gente tem colegas que trabalham em conjunto, colaborando, mas a gente tem essa questão da competição. Tem pessoas que não divulgam alguma oportunidade ou informação, por exemplo, como bolsas, não têm espírito de colaboração, de ajuda, querem desbancar no currículo.

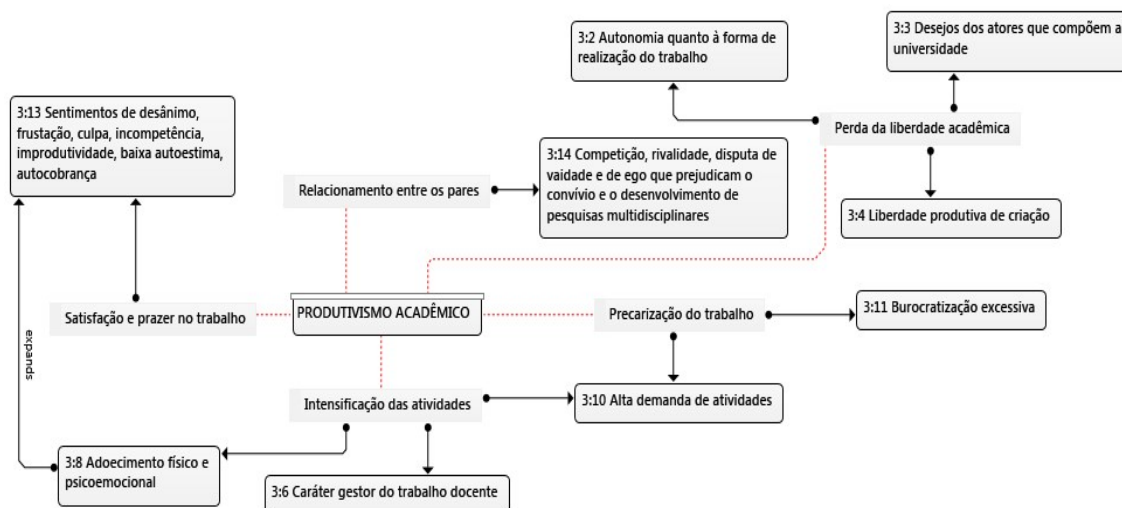
Percebe-se que, em consonância com Bosi (2007), a competição tem sido naturalizada no meio acadêmico, tornando-se a regra. Outro entrevistado ressaltou, inclusive, o impacto dessa rivalidade para o desenvolvimento das pesquisas:

P6: Eu acho desnecessário e chega até atrapalhar o desenvolvimento de pesquisas que poderiam ser de alto impacto, envolvendo estudos multidisciplinares.

Assim, através do produtivismo, não só professores, como discentes, departamentos, colegiados, PPG e universidades estabelecem um intenso processo de competição e disputa, que inibe qualquer iniciativa de diálogo, enfraquece a troca de saberes entre pesquisadores e instituições e cria uma barreira à interdisciplinaridade (PAGLIARINI, 2004), contribuindo para instaurar “a concorrência no lugar da cooperação, a fragmentação do conhecimento e da produção acadêmica e a busca de soluções individuais para problemas que são coletivos” (PAULA, 2012, p. 59).

O mapa mental apresentado na Figura 1, abaixo, sintetiza a percepção dos professores entrevistados sobre o produtivismo acadêmico e seus impactos no trabalho docente.

**Figura 1(4) - Percepção sobre o produtivismo acadêmico e seus impactos no trabalho docente**



FONTE: A autora (2018).

Na próxima sessão, serão discutidos os resultados referentes à segunda categoria de análise, previamente definida para este estudo.

#### 4.3 MODELO DE AVALIAÇÃO DA CAPES

Como visto, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior exerce a função reguladora de acompanhar, avaliar e classificar os Programas de Pós-Graduação no Brasil, a partir de critérios predominantemente quantitativos. Dessa forma, seu modelo de avaliação constituiu a segunda categoria de análise deste trabalho. Para seu atendimento, a terceira pergunta norteadora buscou identificar de que maneira os professores permanentes dos PPG da Univasf percebem o referido sistema, sob a perspectiva do produtivismo acadêmico.

Tendo em vista que o Estado financia, em grande parte, a realização das pesquisas científicas, a avaliação se torna, além de um direito do cidadão, que custeia os serviços públicos, uma necessidade em termos éticos e de prestação de contas por parte dos pesquisadores. Ademais, através dela, o Brasil pôde ampliar o número de mestres, doutores e de bolsas de fomento à pesquisa, bem como, alavancar sua produtividade acadêmica a níveis internacionais (BIANCHETTI; MACHADO, 2017). As falas, a seguir, reconhecem sua importância

P1: O sistema da Capes é considerado um dos mais evoluídos do mundo. O Brasil é um dos países que mais se desenvolveu quanto aos processos avaliativos da pós-graduação. Às vezes, a gente fica indignado quando o programa da gente não sobe, quando o conceito não é o que a gente queria, mas é uma avaliação por pares, são parâmetros estabelecidos pelos pares e que precisam ser usados pra julgar. É ruim ser avaliado, mas é aquele remédio que a gente tem que tomar.

P2: A Capes tem uma relevância por ter puxado a ciência brasileira a níveis internacionais; pelo que conheço, os outros países não tem um sistema assim, não estão preocupados, talvez por já estarem num nível mais desenvolvido.

Entretanto, o atual mecanismo de avaliação, pautado na produtividade, eficácia e eficiência do regime neoliberal, se tornou central para a aquisição de bolsas de produtividade em pesquisa, captação de recursos junto às agências de fomento e realização de parcerias com organizações/empresas públicas e privadas (PAULA, 2012). Para isso, faz-se necessário o cumprimento das metas estabelecidas para o quadriênio, das quais decorre uma pressão por parte dos coordenadores de curso, representantes da Capes nos PPG, sobre os docentes vinculados aos programas. Mas não só isso: analisando-se a pirâmide hierárquica da PG, onde, no topo, se encontra a Capes (Diretoria de Avaliação e CTC-ES - Conselho Técnico Científico da Educação Superior), é possível perceber que os coordenadores tanto recebem pressão das pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação – que, por sua vez, são pressionadas pela Capes -, quanto exercem cobrança sobre o corpo docente, de maneira a garantir a boa pontuação do programa na avaliação (CAFÉ, 2017). Os trechos das entrevistas, que seguem, descrevem esse contexto

P2: Eles têm essas exigências, a gente costuma falar o número mágico: 1 orientação, 1 disciplina e 1 publicação, por ano.

P3: Existe uma pressão do sistema. Pra concorrer a bolsa, por exemplo, quanto melhor o currículo, maior a probabilidade. Na PG existe uma cobrança pra que você mantenha uma certa produção com qualidade na área, num determinado período, porque senão, a depender da sua pontuação, você tem que sair do programa. Pra captação de recursos também. A meta é progressiva, porque quando o curso tá começando, as metas são mais baixas, e depois as exigências vão aumentando. Isso também depende muito do corpo docente, se você tem colegas que produzem muito, isso acaba lhe influenciando, porque a Capes quer um

crescimento homogêneo do programa, eles não querem que um professor tenha uma produção muito grande e os outros não tenham.

P4: Eles são pressionados pelas instâncias superiores, mas há uma cobrança da instituição quando você, pra conseguir bolsista, precisa ter produção. Há uma cobrança dos programas, só que as condições às vezes não são satisfatórias. E não só publicação, participo de todas as atividades, não recuso, a pressão é pra tudo isso.

Tal exigência tem como enfoque a regularidade da produção intelectual, sobretudo, a publicação de artigos, tanto para credenciamento quanto para permanência do corpo docente no PPG, como exemplificam os recortes dos documentos analisados

DOC 2.1: Apresentar **regularidade na produção científica**, com publicação de, no mínimo, 03 (três) artigos Qualis CAPES B2 ou o equivalente ao cômputo do índice CAPES atribuído aos mesmos 03 (três) artigos Qualis CAPES B2 na área, nos últimos 03 (três) anos.

DOC 2.3: **Apresentar produção científica regular** (artigos científicos, livros e capítulos de livros, etc.), compatível com a média exigida para o nível do Programa na área a qual o programa se vincula

DOC 2.9: Integram a categoria de Docentes Permanentes os docentes assim enquadrados e que atendam a todos os seguintes pré-requisitos: participem de projeto de pesquisa do Mestrado Nacional, com **produção regular expressa por meio de publicações**.

DOC 2.10/ DOC 2.12: O docente deverá dedicar-se a **qualidade, regularidade e vinculação da produção científica** e dos projetos de pesquisa em desenvolvimento com a área de concentração

Em função disso, a pesquisa tem sido mais valorizada do que o ensino e a extensão, até mesmo pelos próprios agentes universitários (PAULA, 2012), entendimento reforçado pelas demais fontes de coleta de dados deste estudo. Nos currículos Lattes dos docentes entrevistados, constatou-se o elevado número de projetos de pesquisa em andamento, em comparação aos de extensão (34 e 2, respectivamente).

Um dos relatos também ressalta a pressão por publicação, associada ao cumprimento de prazos, como fator para preterição de outras atividades

P4: Exigência de publicação em periódicos bem classificados, CNPq, a gente não dá conta porque não tem tempo suficiente para produzir, escrever, aperfeiçoar essa produção, sistematizar para publicar. Há prazos

pra lançar nota, frequência, as coisas vão andando e você vai deixando, estabelecendo prioridades para cumprir os prazos, tem coisa que você não pode atropelar.

Pode-se afirmar, então, que os documentos e as entrevistas reiteram o exposto por Café, Ribeiro e Ponkzecz (2017), de que, apesar das várias atividades desenvolvidas pelos docentes, o atual modelo enfatiza, tanto para entrada quanto para permanência de cursos no SNPG, a produção científica publicada em periódicos qualificados. Além do item “produção intelectual” (de 35% a 40%), a produção científica se insere na composição de “proposta do programa” (de 20% a 30%), “corpo docente, teses e dissertações” (de 30% a 35%) e “inserção social” (de 15% a 20%), o que corrobora a classificação da produção intelectual como o principal critério para pontuação do programa (ESTEVES, 2017).

Não obstante a ênfase na produção científica ter colaborado para consolidar o desenvolvimento da pesquisa científica no país, é necessário que haja uma melhor distribuição do peso entre as atividades desenvolvidas na pós-graduação, de maneira a contemplar, de forma holística, os outros pilares que compõem a estrutura universitária, como reforça um dos relatos

P4: Participação em bancas, eventos, orientação, poderia tentar equilibrar, até porque, para publicar, você passa pelo processo de orientação. Acho que não deveria ter esse peso exagerado para os artigos publicados. Uma das coisas que a gente escuta, é que muitas vezes as pessoas vivem correndo atrás de escrever, de produzir para publicar. O professor quando vem pra Univasf é avaliado pela aula que ele ministra. Quando ele vai para a PG, a ênfase vai pra pesquisa, e não pra o ensino. Dentro da universidade, ele trabalha com uma carga horária muito alta de aula, e menor pra pesquisa. Para progressão e pra conseguir bolsista, o que pesa é publicação. Muitos quando entram na universidade não têm formação pedagógica para ser professores, aí, quando ele é avaliado, é pelo que ele escreve, publica. O ensino que ele trabalha é renegado, deveria distribuir melhor entre as atividades que ele desenvolve na instituição.

Outro aspecto relevante da análise dos currículos, decorrente desse fator, foi a disparidade entre a produção de artigos (121) e a de livros (7). Esse dado reforça a reflexão de que o modelo de avaliação da Capes tem induzido a comunidade acadêmica a publicar os primeiros, em detrimento dos segundos que, embora demandem maior tempo de pesquisa e de construção, rendem uma menor pontuação (CAFÉ, 2017). Assim, embora já haja esforços nesse sentido, ainda é perceptível a desvalorização da publicação de livros, derivada do Qualis e do sistema de avaliação.

Nos fragmentos que ilustram a exigência de publicação para professores e discentes, foi possível perceber também a associação à qualificação dos periódicos

DOC 2.1: Apresentar regularidade na produção científica, com publicação de, no mínimo, 03 (três) artigos **Qualis CAPES B2 ou o equivalente** ao cômputo do índice CAPES atribuído aos mesmos 03 (três) artigos Qualis CAPES B2 na área, nos últimos 03 (três) anos.

DOC 2.14: Para a obtenção do título, o aluno deverá apresentar documento comprobatório de submissão do trabalho na íntegra, ou de parte do mesmo, para publicação (**mínimo Qualis B3, conforme tabela do WebQualis** (grifo nosso)).

Conforme abordado na fundamentação teórica, o Qualis é um sistema de classificação da produção intelectual por meio de estratos, utilizado para medir a produtividade dos Programas de Pós-Graduação (CAPES, 2017). Os periódicos, então, são agrupados de acordo com o âmbito de circulação e a qualidade, segundo critérios estabelecidos por comissões de consultores. Entretanto, essa política classificatória e hierarquizante induz o fluxo das publicações, pois, quanto melhor situado no Qualis, maiores as chances de captação de financiamentos (SILVA, 2009).

Pela análise curricular, constatou-se que todos os docentes entrevistados possuem publicação em periódicos Qualis A (em suas áreas de atuação), o maior para a categoria de artigos científicos, embora aleguem considerar outros fatores na escolha das revistas para submissão

P1: Na prática, eu não publico por métrica, eu publico numa revista que eu ache legal.

P2: Menos importante por ser Qualis A. Era uma revista de muito impacto na minha área, toda construída dentro na Univasf, em colaboração com um colega, e a gente publicou numa boa revista internacional

P3: É bom quando você gosta daquela revista, é leitor dela, e tem um trabalho seu publicado nela, não importa o Qualis.

P4: Isso não me enche de vaidade, o importante é publicar, registrar, independentemente da classificação, já fico satisfeita.

No sistema Qualis, “o mecanismo de indexador de impacto, que é mais completo, porém também mais complexo, não é usado como forma de expressar a

possível contribuição de uma publicação” (VIEIRA, 2007, p. 02). O índice de impacto demonstra que, além de indexado, o período teve sua relevância para a comunidade científica possível de ser validada, de acordo com os parâmetros de cada base. Logo, teoricamente, pode-se deduzir que o fator de impacto é mais objetivo do que a estratificação, uma vez que, no primeiro, não há análise da comissão de área sobre seus impactos na avaliação (GABARDO; HACHEM; HAMADA, 2018).

Para um dos docentes, a estabilidade do fator de impacto, em comparação à vulnerabilidade do Qualis, cuja classificação pode variar de acordo com o quadriênio ou a área de conhecimento, é o principal fator de escolha dos periódicos para submissão

P1: Na prática, existem duas métricas: a do fator de impacto, que é matemática, e a do Qualis, que é política. Para as minhas publicações, eu não considero a métrica do Qualis, eu considero a métrica do fator de impacto, porque é matemático. Essa neura de ter que publicar numa A1, eu não tenho, porque se eu publico numa revista de fator de impacto 3, possivelmente vai ser A1; mas se eu luto por uma revista A1, pode ser que ano que vem ela vire C, porque é político, o negócio. Então, as pessoas muitas vezes correm atrás de uma coisa que não é muito sólida. O fator de impacto é um parâmetro firme; o Qualis não é, porque a cada reunião do comitê assessor, o Qualis pode cair.

A fala acima ratifica o posicionamento de Gabardo, Hachem e Hamada (2018), de que o sistema Qualis está envolto em diversas disputas de interesses, sejam internas às Áreas de Conhecimento, ou fora delas, nos CTC-ES, além da forte influência do mercado no qual as bases de dados estão inseridas, a nível global.

Não obstante, para os entrevistados, o fato de ter um trabalho publicado numa revista bem classificada está vinculado a sentimentos positivos, como exemplificam os seguintes relatos

P2: Ela dá aquela estimada, levanta o astral, mostra que você é capaz de fazer e que as pessoas de fora podem olhar seu trabalho e considera-lo relevante.

P3: É gostoso, é vaidade (...) Você acaba entrando nessa barca pela vaidade.

Esses depoimentos vão ao encontro da pesquisa realizada por Meis (2003), segundo a qual, a reputação científica evoca emoções, geralmente, relacionadas a aceitação ou rejeição por parte dos colegas e da comunidade acadêmica. Assim,



publicar numa revista bem classificada está associado a sentimentos de reconhecimento e autoafirmação.

Além dos professores, a exigência por publicação se estende também ao corpo discente, expressa, principalmente, na obrigatoriedade de que o trabalho final produza um artigo científico, a ser submetido em periódico classificado pelo Sistema Qualis

DOC 2.12: **A banca examinadora somente será composta**, se o pós-graduando apresentar a **submissão do artigo para publicação** em periódico de interesse da área interdisciplinar, no WebQualis estrato B2 e/ou depósito de patente e/ou registro de software ou de produtos que sejam fruto de trabalhos acadêmicos (grifo nosso).

DOC 2.8: **A Defesa de Dissertação e aprovação neste exame** está **condicionada** aos seguintes itens: c) entrega de protocolo de **submissão de pelo menos (1) um artigo científico produzido com os dados da Dissertação** e em Qualis mínimo exigido no corrente quadriênio (grifo nosso).

DOC 2.7: A contar da data da aprovação da dissertação pela banca examinadora, o estudante terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para entregar a versão final na secretaria do Programa e da Biblioteca Central da Univasf, juntamente com o **comprovante de submissão de artigo para publicação em periódico** de interesse da área interdisciplinar, classificado no WebQualis estrato B1, e/ou depósito de patente e/ou registro de software ou de produtos que sejam fruto do projeto de dissertação (grifo nosso).

DOC 2.2: **A obtenção do título** a que se refere o caput deste artigo, pressupõe a homologação, pelo Colegiado Acadêmico, após entrega dos seguintes documentos: e) Entrega de **comprovante de submissão de um artigo do tema de sua dissertação** a uma revista científica indexada classificada no Qualis CAPES B1 (grifo nosso).

DOC 2.5: **Solicitando a expedição do Diploma** de que trata o caput deste Artigo, instruído dos seguintes documentos: **Comprovante que ateste a submissão de pelo menos um artigo em revista indexada** de reconhecida qualidade na área (grifo nosso).

DOC 2.14: **Para a obtenção do título**, o aluno deverá apresentar documento comprobatório de **submissão do trabalho na íntegra, ou de parte do mesmo, para publicação em periódico indexado** (mínimo Qualis B3, conforme tabela do WebQualis (grifo nosso).

Esses extratos reforçam o entendimento de Silva, Gonçalves-Silva e Moreira (2014), de que há uma tendência a se exigir dos pós-graduandos, além dos trabalhos finais, publicação de artigos como critério para defesa ou obtenção do título. Assim, inserido na lógica do produtivismo acadêmico, o corpo discente tem

sido utilizado como estratégia para atendimento às exigências do órgão regulador e sobrevivência dos Programas de Pós-Graduação.

Ainda por meio da pesquisa documental, a preocupação da Capes com a articulação entre docentes e alunos, dentro dos PPG, também foi constatada. Os fragmentos discursivos, abaixo, revelam a exigência de associação com o corpo discente, para publicação

DOC 2.4: O candidato deverá atender aos seguintes requisitos mínimos: Apresentar no quadriênio anterior ao ano vigente, **publicação qualificada mínima para o conceito atual do curso, inclusive com participação discente**, de acordo com os critérios de avaliação da Área (grifo nosso).

DOC 2.4 - Ao profissional credenciado será exigido, no mínimo, os seguintes indicadores de produtividade: **Publicação de artigos, inclusive com participação discente, durante cada período de avaliação pela CAPES**, em periódico considerado relevante pela área e de acordo com as metas de quantidade e qualidade requeridas pela CAPES para o conceito atual do Programa.

DOC 2.8/ DOC 2.11: Das Dissertações orientadas e defendidas até o meio do quadriênio anterior **o docente deverá apresentar a publicação de pelo menos um artigo científico com um discente (orientado) egresso para ser credenciado no quadriênio seguinte** (grifo nosso).

Paralelamente, os discursos coletados também validaram essa reflexão, à medida que, para alcançar a pontuação exigida pelo sistema de avaliação, os entrevistados aprontaram como fundamental a cooperação com o corpo discente, conforme expressam os seguintes depoimentos:

P2: A estratégia é ter bons estudantes.

P3: O número de publicações varia muito, porque eu escrevo muito com os orientandos.

P4: É difícil, a gente só consegue melhorar isso com aluno de mestrado, porque o nível é melhor, é uma produção mais densa, quando comparado à graduação. Os alunos de Pibic se acomodam, não publicam nada. Professor de PPG tem mais chance de publicar como coorientador. Eu geralmente publico como coautora de alunos mestrado.

P5: Através de uma equipe de bons parceiros e alunos focados neste propósito.

Como visto na fundamentação teórica, a produção discente integra o item “corpo discente, teses e dissertações”, da ficha de avaliação da Capes. O peso

desse quesito evoluiu de 10%, em 2001, para 50%, em 2013. Segundo Silva, Gonçalves-Silva e Moreira (2014), isso se deve não à junção de “corpo discente” ao quesito “teses e dissertações” (antes, separados), mas sim, à valorização da produção científica, uma vez que a publicação de discentes em parceria com o orientador pontua tanto no referido item, quanto no “produção científica docente”.

Não raro, em virtude dessa associação induzida, o aluno é compelido pelo programa a colocar o nome do orientador em todos os artigos publicados durante seu vínculo no curso, ou nos que sejam fruto do trabalho de conclusão (CAFÉ, 2017). Alguns fragmentos ilustram esse cenário:

DOC 2.2: No caso do mestrando não publicar, no prazo máximo de dois anos, **artigos científicos do resultado de sua dissertação** como **primeiro autor**, o **orientador e ou coorientador** poderão fazê-lo sendo o **mestrando** citado como **coautor**.

DOC 2.12: A critério do orientador, este **participará nas publicações resultantes da dissertação como coautor**.

Esse fator também pode contribuir para desvios éticos de produção, estimulando a publicação de orientadores em coautoria com seus alunos, sem que haja uma efetiva contribuição com o trabalho (ALCADIPANI, 2011; BERTERO et al., 2013a). Muitas vezes, isso se deve ao elevado capital científico do professor, uma vez que, sem a sua titulação, é quase impossível que o discente consiga ter sua submissão aprovada para publicação. Em decorrência, há casos de editoriais de eventos e periódicos científicos que limitam, ou mesmo recusam, a submissão de trabalhos que apresentem esse tipo de coautoria (ESTEVES, 2017).

Cabe frisar que os conceitos de autoria e coautoria, constantes da Lei nº. 9.610/98, estabelecem o autor como o criador da obra literária, artística ou científica, e que o coautor não é “quem simplesmente auxiliou o autor na produção da obra literária, artística ou científica, revendo-a, atualizando-a, bem como fiscalizando ou dirigindo sua edição ou apresentação por qualquer meio”, o que corresponde ao papel do orientador da produção científica (artigos 11 e 15, §1º). Esse, por sua vez, desempenha a função de colaborador, orientando e direcionando a pesquisa de acordo com sua experiência e competência na área de desenvolvimento do projeto.

Dessa forma, a coautoria no artigo derivado das dissertações e tese só ocorre quando houve parceria na produção, tendo o orientador contribuído, diretamente, na

escrita do trabalho. Entretanto, mesmo havendo exceções, o que se vê como prática nas universidades é uma coautoria “automática”, a partir do momento em que o professor assume oficialmente essa função, com vistas a assegurar sua produtividade acadêmica (CÓRDULA; NASCIMENTO, 2018). Para Silva (2008), muitas vezes, uma simples nota de agradecimento no rodapé faria justiça ao orientador, mas, como isso não gera pontos na avaliação, é preferível uma gama de coautorias injustificadas.

Além desse desvio ético, a pressão pelo cumprimento das metas por produção tem contribuído para gerar outros tipos de fraude acadêmica. Sobre esse aspecto, os entrevistados assim se posicionaram:

P1: Existem os espertinhos. Se você precisa ter índices, e você não construiu de fato uma carreira acadêmica, você pode cair nisso aí. Só que essa é a forma negativa de se desenvolver a ciência. É uma prática que a ciência deve banir da academia.

P2: Mas o cuidado que a gente deve ter é para que, por esse sistema de bônus, não haja fraude ou maquiagem, entrar no trabalho do outro por amizade, sem realmente ter feito nada. O sistema elenca parâmetros relevantes, mas tem como você maquiagem aqueles parâmetros.

Nesse cenário, retificando o entendimento de Maraschin e Sato (2013), e de Yamamoto et al. (2012), tem sido comum a chamada *salamiscience* (salamização da ciência), que consiste em fatiar os resultados de uma pesquisa, suficientes para gerar um único trabalho consistente, em vários artigos, com o intuito apenas de atender às métricas de produtividade, não produzindo, assim, contribuições significativas para o progresso da sua área de atuação (CAFÉ, 2017). Reforçando essa ideia, outro entrevistado destaca que:

P2: Sim. Um dos efeitos colaterais dessa forma de avaliação: eu estou fazendo um trabalho e posso produzir um trabalho só, grande, e publicá-lo. E, às vezes, as pessoas fatiam um trabalho grande, porque eu preciso produzir. Então eu publico uma parte, depois publico uma continuação... eu poderia guardar um tempo maior, mas aí eu vou soltando aos pedaços. Agora, é difícil avaliar, eu pego cinco trabalhos que uma pessoa da área entenderia que ali era um só, estava dentro de um mesmo escopo, mas acho que o sistema não consegue ver isso. Mas eu acho que a gente tem que equalizar isso, evitar o fatiamento do conteúdo do trabalho.

Diante disso, as entrevistas corroboraram mais uma suposição teórica deste trabalho, segundo a qual, a lógica produtivista e o modelo de avaliação da Capes

têm propiciado o aumento dos casos de fraude acadêmica. Assim, à semelhança do que foi mostrado nas pesquisas de Café (2017), Rodrigues (2007) e Trein e Rodrigues (2011), nota-se que a desonestidade acadêmica é derivada, também, da pressão institucional pelo aumento da produtividade, como forma de se manter atuante dentro do sistema, e não somente pela culpabilidade das condutas individuais.

Ademais, a valorização da produção científica íntegra, de maneira significativa, o caráter punitivo do sistema de avaliação da Capes, que atrela financiamento a desempenho, tendo em vista que os docentes que não atingem as metas estipuladas para o período podem ser notificados, reenquadrados ou descredenciados dos programas, perdendo, inclusive, sua bolsa de pesquisa financiada por agências públicas. As análises realizadas nos documentos ilustram essa reflexão

DOC 2.1 Poderá ser **descredenciado Programa** o docente que: **Não mantiver a média anual de publicações de, no mínimo, 01 (um) artigo Qualis CAPES B2 ou o equivalente** ao cômputo do índice CAPES atribuído aos mesmos 03 (três) artigos Qualis CAPES B2 na área, nos últimos 03 (três) anos.

DOC 2.4: Quando da avaliação anual o docente não apresentar no mínimo 01 (uma) publicação em periódico indexado de circulação nacional ou internacional (mínimo Qualis B2), o mesmo deverá ser notificado pelo Colegiado (...). Os docentes permanentes que, ao final da avaliação quadrienal realizada pela CAPES, não cumprirem os requisitos mínimos de credenciamento constante no Art. 59 serão **automaticamente descredenciados do Programa**.

DOC 2.11: O corpo docente será avaliado anualmente, (...) podendo ser **reenquadrado nas categorias de docentes ou descredenciado do Curso** (...). Os **Relatórios Anuais de Atividades** entregues ao Colegiado do Curso poderão servir como **parâmetros** para o **descredenciamento do docente a qualquer momento**.

DOC 2.13: Quando da avaliação anual o docente que não apresentar no mínimo 01 (uma) publicação em periódico indexado de circulação nacional ou internacional, o mesmo deverá ser notificado pelo Colegiado. § 2º - Quando da avaliação correspondente ao período da avaliação trienal do curso realizada pela CAPES, o docente que não apresentar publicação em periódico indexado de circulação nacional ou internacional, o **descredenciamento será automático**.

Esse entendimento foi reforçado por um dos entrevistados:

P4: Se você não produzir, a nota do programa na avaliação pode baixar, e não vai ser interessante para o PPG Ihe manter vinculado.

Por sua vez, os programas que não atingirem a pontuação designada para o quadriênio podem ser extintos ou ter seu conceito rebaixado, o que implica perda de capital científico e de volume de recursos financeiros destinados ao custeamento de suas atividades. Nessa lógica, quanto mais financiamento um PPG recebe, melhor seus grupos de pesquisa são estruturados, mais talentos são atraídos e, por conseguinte, um maior volume de produção intelectual tende a ser publicado em canais de difusão melhor quadriculados no sistema Qualis/Capes. Essa dinâmica acaba excluindo novos programas, principalmente, os situados fora dos grandes centros urbanos ou das regiões mais desenvolvidas academicamente, que não têm espaço para competir com instituições já consolidadas (CAFÉ; RIBEIRO; PONCZEK, 2017). Um dos professores corroborou essa ideia:

P5: O sistema de avaliação da Capes é injusto e corporativista. Pontua as melhores, mas são melhores porque recebem mais recursos.

A própria Capes reconhece essa limitação relativa à regionalidade, conforme trecho de um dos documentos analisados:

DOC 1.5: A avaliação de programas poderá lançar mão de critérios que contemplem **assimetrias**, especialmente no caso de mestrados localizados em **regiões** em estado de **desenvolvimento** ainda **incipiente**.

DOC 1.5: Nesse contexto, **pode-se falar em assimetrias entre regiões, entre instituições na própria região, nas mesorregiões ou nos estados**.

DOC 1.5: Mas também não há dúvidas de que **grandes assimetrias ainda persistem em vários níveis**: em termos quantitativos, na **distribuição geográfica dos programas pelo país**; em termos qualitativos, na **distribuição dos conceitos dos programas constatados pela avaliação da CAPES**.

Assim, uma vez que o sistema de avaliação nivela todos os pesquisadores e instituições, julgando-os pelos mesmos parâmetros, acaba por desconsiderar as diferenças de oportunidades e infraestrutura de cada um, contribuindo para o surgimento do centro e da periferia da produção científica, onde essa última precisa de um esforço maior para efetivar suas publicações (VIEIRA, 2007).

Além disso, as medidas e sistemas únicos de avaliação acabam anulando a heterogeneidade das áreas do saber, que apresentam, entre si, diferenças e particularidades. Desse modo, autores como Ferreira (2010) e Marchlewski (2011) defendem que critérios utilizados para avaliar a produção das ciências exatas e biológicas, como publicação em periódicos e fator de impacto, não seriam adequados para as ciências sociais. Outrossim, a velocidade da produção do conhecimento não é a mesma para todas as áreas, como destaca uma das entrevistadas

P4: As produções nas Ciências Humanas demandam mais tempo pra pesquisar, coletar dados, registrar e publicar, eu diria que 1 ano a mais, comparado às Ciências Exatas, Tecnológicas. Há uma cobrança de produtividade, e a área de ciências humanas não tem tanta produtividade por essa questão do tempo.

A própria Capes reconhece, em ratificação à percepção acima, que existe uma predominância das áreas exatas e naturais sobre os demais campos, inclusive, no que se refere aos critérios de avaliação. O fragmento, abaixo, ilustra essa reflexão

DOC 1.5: Com quase quarenta anos de existência, o sistema de avaliação ainda não satisfaz a diversidade das áreas. Historicamente, há 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**.

Diferentemente das ciências naturais, a pesquisa nas ciências humanas é marcada pela dilação “inerente à construção de seu objeto de pesquisa e a consequente lentidão de seus procedimentos metodológicos” (DAOLIO, 2007, p. 56). Tais processos são caracterizados pela análise profunda e intersubjetividade entre pesquisador e pesquisado, que, ao contrário das ciências da natureza, não pode se utilizar de instrumentos tecnológicos de mensuração, sendo o investigador o seu próprio mecanismo de observação e interpretação.

Além disso, uma vez que, nesse tipo de investigação, os dados dependem da interação dinâmica com o investigador, trabalhos que envolvam pesquisa de campo com pessoas, etnografia ou pesquisa-ação podem se estender, dificultando o estabelecimento de prazos de forma prévia. Assim, o que é considerado lentidão nas áreas humanas e sociais, se deve ao fato de que demandam um tempo maior para produção, veiculação e assimilação pela comunidade acadêmica. Outra

peculiaridade do tempo nas ciências humanas e sociais é que o livro e o capítulo de livro são tipos de produção mais frequentes do que nas ciências biológicas e exatas, o que exige reflexão mais longa por parte do autor (MARCHLEWSKI, 2011).

Trechos das entrevistas demonstram, ainda, a preocupação com uma melhor qualidade das publicações, revalidando o entendimento de vários autores (ALCADIPANI, 2011; ROSA, 2008; IMASATO, PERLIN, BORENSTEIN, 2017; BIANCHETTI, VALLE, 2014)

P2: A gente deveria ter um pouco mais de tempo pra amadurecer aquele trabalho. Às vezes você publica e tem que publicar a errata, por conta dessa pressa de buscar o resultado logo.

P3: Em termos de quantidade, a Capes sabe disso, o Brasil tem produzido muita coisa; mas em termos de qualidade, não tem impacto.

P6: A exigência por maior quantidade de trabalhos publicados pode ser prejudicial para o desenvolvimento de pesquisas de maior qualidade.

Os relatos acima demonstram críticas quanto ao caráter quantitativo dos parâmetros de avaliação da Capes, que tem estimulado a publicação em termos numéricos, mas não qualitativos, o que propicia fragilidades teóricas e metodológicas (BERTERO et al., 2013b). O resultado é a proliferação de artigos de baixa qualidade, produzidos em escala quase industrial, com pouca relevância ou benefício acadêmico e social (ALCADIPANI, 2011).

Extrato de um dos documentos da Capes corrobora a hegemonia de critérios quantitativos na avaliação

DOC 1.5: No curso dos anos, o **taylorismo intelectual** e o imperativo do **publish ou perish** invadiram todas as áreas e **isso refletiu na avaliação**, com o **predomínio da quantidade sobre a qualidade**.

DOC 1.5: **ao passo que a ênfase da CAPES**, responsável ao mesmo tempo pelo financiamento do sistema e pela avaliação do desempenho das universidades coligadas, **recaiu sobre** a combinação de parâmetros acadêmicos (produção de livros e papers, dissertações e teses de teor acadêmico, etc.) e **critérios quantitativos**.

Embora avaliar a ciência seja necessário, a complexidade desse processo, que extrapola a contabilidade de indicadores quantitativos, deve ser considerada na maneira como a avaliação é realizada pelas instituições de pesquisas e agências de



fomento e controle, de maneira a permitir uma compreensão mais holística do desempenho dos avaliados (CAFÉ; RIBEIRO; PONCZEK, 2017).

A quarta questão norteadora da pesquisa também está relacionada aos parâmetros avaliativos, dessa vez, no que concerne às diferenças entre os mestrados profissionais e acadêmicos. Na leitura e observação do conteúdo das exposições de boa parte dos entrevistados, os critérios adotados são semelhantes, em ambas as modalidades

P3: Não percebo diferença, acho que a cobrança é igual em ambos os programas.

A avaliação dos Mestrados Profissionais (MP), até 2009, obedecia aos mesmo critérios e indicadores utilizados para os Mestrados Acadêmicos (MA). A partir de então, a Capes determinou que fichas próprias fossem usadas para a primeira modalidade, que seria avaliada por comissões específicas formadas por professores doutores e profissionais e técnicos do ambiente profissional, conforme consta dos trechos abaixo:

DOC 1.1: o A análise de propostas de cursos, bem como o acompanhamento periódico e a avaliação trienal dos cursos de mestrado profissional, serão feitas pela CAPES utilizando **fichas de avaliação próprias e diferenciadas**.

DOC 1.1: A avaliação será feita por **comissões específicas**, compostas com participação equilibrada de docentes-doutores, **profissionais e técnicos dos setores específicos**, reconhecidamente qualificados para o adequado exercício de tais tarefas.

DOC 1.3: São **três tipos de ficha, uma para cada tipo de PPG** do SNPG – Acadêmicos, Profissionais e Profissionais em Rede Nacional.

Não obstante, alguns autores (PAIXÃO et al., 2014; GOULART et al., 2017) afirmam que não houve uma mudança contundente nesse sentido, tendo em vista que os critérios que garantem a identidade do curso definem o interesse do aluno pelo trabalho que deve elaborar, considerando a relação com seus objetivos. Dessa forma, enquanto o MA é voltado para a formação de pesquisadores, o MP forma profissionais, que deverão, no futuro, utilizar, reconhecer e localizar a pesquisa. Assim, ainda que seja importante a realização de pesquisas durante o curso, deve-se ter em mente de que essa não é a vocação ulterior do corpo discente

(SCARANO; OLIVEIRA, 2005). Tal entendimento é reforçado pela Capes, num dos documentos analisados, cujos recortes foram extraídos, abaixo:

DOC 1.5: Este conjunto de natureza diferente e complementar deverá responder por **demandas e necessidades diferentes**: num extremo, a necessidade de **formar professores e pesquisadores** voltados para o sistema de ensino e de pesquisa; noutro extremo, a necessidade de **formar quadros e técnicos altamente especializados** para os setores público e privado.

DOC 1.5: O desenvolvimento econômico e social do país deverá conduzir à formação, cada vez mais numerosa, de **pós-graduados voltados para atividades extra acadêmicas**.

Assim, muitos discentes, que não são preparados para ser professores pesquisadores, não priorizam a publicação de artigos científicos, e sim, outros formatos, já que a sua linguagem é voltada para o mercado e a gestão. Entretanto, para a avaliação, à semelhança dos mestrados acadêmicos, a produção de artigos em periódicos bem classificados é mais exigida do que os demais produtos técnicos. Corroboram com essa reflexão os trechos já analisados em resposta à segunda questão norteadora, onde constatou-se que tanto os programas profissionais quanto os acadêmicos exigem a publicação de artigo em periódicos qualificados como condição para a titulação dos discentes. Outros documentos também reforçam essa interpretação, como se observa nos fragmentos abaixo

DOC 1.5: 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.

DOC 1.5: Em consequência, será preciso criar **mais de um sistema de avaliação** e depurar **diferentes critérios de teor acadêmico e não-acadêmico**, ajustados para as diferentes situações e necessidades, como no mestrado profissional.

DOC 1.5: Tal ponderação conduz a concluir-se que os **mestrados profissionais** não devem ser considerados, nem concebidos, como formação aquém da dos mestrados acadêmicos e devem ser **avaliados** com a ajuda de **parâmetros específicos** e apoiados dentro do sistema de bolsas.

DOC 1.5: Isso envolve a **incorporação, no processo de avaliação, de parâmetros que não sejam exclusivamente os das áreas básicas e acadêmicas**.

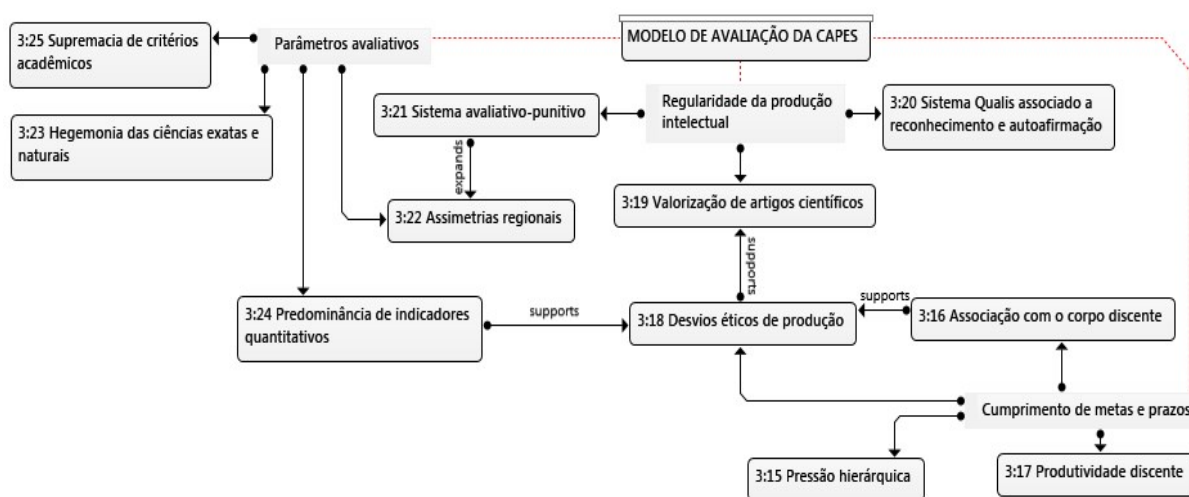
DOC 1.5: **A avaliação dos programas de natureza aplicada** deverá incorporar **parâmetros que incentivem a formação de parcerias com o setor extra acadêmico**, visando à geração de tecnologia e à formação, de fato, de profissionais voltados para o setor empresarial: esta diretriz leva à **ponderação de outros itens para além de artigos e livros**, bem como ao reconhecimento de teses e dissertações ajustadas às suas demandas e necessidades.

DOC 1.5: **ao passo que a ênfase da CAPES, recaiu sobre a combinação de parâmetros acadêmicos (produção de livros e papers, dissertações e teses de teor acadêmico, etc.)** e critérios quantitativos.

Diversificar o modelo de avaliação implica empregar critérios específicos para cursos voltados à formação profissional, e para os dedicados à pesquisa básica ou à formação do magistério, respeitando, assim, a vocação de cada modalidade. Dessa forma, embora seja importante avaliar a publicação científica, esse não deve ser o enfoque dos mestrados profissionais, de maneira que outros indicadores precisam ser incorporados. Se faz necessário, então, inserir projetos de pesquisas que apresentem resultados e impactos específicos, embora, por sua vez, sejam de difícil captação. Esse é o ponto onde reside a dificuldade em sugerir produtos que possam ter sua qualidade assegurada com objetividade e precisão (PAIXÃO et al., 2014).

O mapa mental representado na Figura 2 sintetiza a percepção dos entrevistados sobre o modelo e os parâmetros de avaliação da CAPES.

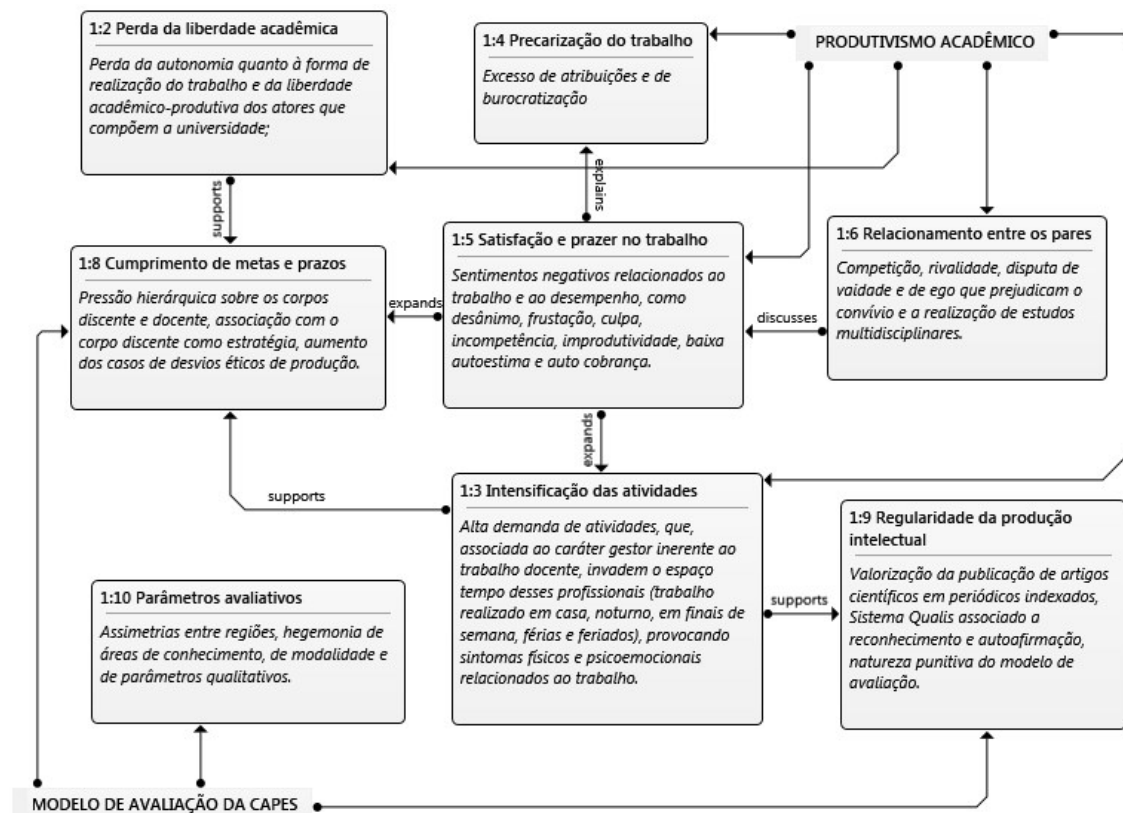
**Figura 2(4) – Percepção acerca do modelo de avaliação da Capes e seus parâmetros**



FONTE: A autora (2018).

O mapa mental reproduzido na Figura 3, a seguir, apresenta a síntese das ideias das narrativas/documentos analisados para cada categoria, e suas correlações.

**Figura 3(4) – Relação entre as categorias de análise e suas dimensões**



FONTE: A autora(2018).

## 5 CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como questão norteadora o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da Univasf.

A revisão da literatura contextualizou o fenômeno a partir do modelo gerencial da administração pública e dos princípios neoliberais dela decorrentes, mostrando os seus impactos sobre a educação superior e, em especial, sobre a pós-graduação *stricto sensu*, objeto deste estudo. Demonstrou-se, ainda, de que maneira a mercantilização da universidade contribuiu para a introdução da lógica produtivista na academia, estimulada pelas agências de avaliação e fomento à pesquisa. Nesse contexto, o modelo de avaliação da Capes também foi estudado, tendo em vista seus critérios para classificação, entrada e permanência dos programas no SNPG.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso interpretativo básico, que descreveu o fenômeno e confirmou as suposições apresentadas na fundamentação teórica, permitindo compreender o tema por meio de dados empíricos coletados em campo. Para tal, foram utilizadas entrevista semiestruturada com seis docentes de PPG *stricto sensu* da Univasf, que atuam simultaneamente nas modalidades acadêmica e profissional, bem como, pesquisa documental de currículos Lattes, documentos da Capes, e regimentos internos de 14 dos programas. A maioria dos professores era do sexo masculino, casado, com idade entre 32 e 53 anos, atuando há uma média de 11 anos na Univasf, e de seis na PG, nos Campi Petrolina e Juazeiro.

Para tratamento dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo categorial, a partir das seguintes categorias estabelecidas *a priori*: produtivismo acadêmico e modelo de avaliação da Capes. O *software* ATLAS.ti deu suporte a essa etapa.

Da pesquisa de campo, constatou-se que a racionalidade produtivista promove o enfraquecimento do caráter autônomo e auto dirigente na Univasf, alterando, assim, a política de execução do trabalho acadêmico. Além disso, foi demonstrada uma significativa intensificação das atividades, tendo em vista a alta demanda de atribuições da rotina docente na universidade. É comum, ainda, que essas atividades extrapolem a jornada de trabalho nessa instituição, e se estendam para os finais de semana, feriados e recessos, invadindo o tempo a ser dedicado ao lazer e convívio social. Esses fatores, aliados à excessiva burocratização ainda presente na Univasf,

típica da gestão universitária, contribuem para a precarização do trabalho, por meio do aumento do controle institucional e da prestação de contas, que transformam os docentes em trabalhadores intelectuais.

Em decorrência desses aspectos, é comum que haja sentimentos negativos e vivências de sofrimento no trabalho, além do surgimento de sintomas físicos e psicoemocionais que afetam a saúde dos docentes da pós-graduação, conforme se constatou na fala dos entrevistados. Ademais, apesar de ser uma instituição nova e de pequeno porte, foi unânime o entendimento de que há, na Univasf, um clima de rivalidade e competição entre os pares, que prejudica não só a relação profissional como o desenvolvimento de estudos multidisciplinares.

Já os resultados relativos à segunda categoria de análise demonstraram que, embora reconheçam a relevância do sistema de avaliação da Capes para a ciência nacional, os professores percebem a pressão pelo cumprimento das metas e prazos de avaliação, principalmente, no que concerne à regularidade da produção científica, concentrada nos artigos publicados em periódicos classificados pelo sistema Qualis. Em virtude dessa valorização da pesquisa, outras atividades e outros tipos de produção ficam prejudicados, como os projetos e extensão e a publicação de livros. Essa pressão se estende também ao corpo docente, tendo em vista que a maioria dos PPG da Univasf exigem a submissão de artigo em periódico qualificado como condição para a defesa ou a obtenção do título, além da articulação dos alunos para produção com o corpo docente, associação essa tida pelos entrevistados como crucial para o atingimento das metas de avaliação. Todo esse cenário se torna propício para o surgimento de desvios éticos de produção, como a coautoria indevida e o fatiamento de resultados.

O sistema avaliativo da Capes, de caráter punitivo, foi tido como responsável por fomentar assimetrias regionais, uma vez que não considera as particularidades em termos de estrutura, desenvolvimento e oportunidades entre instituições e pesquisadores. Destacaram-se, também, a hegemonia das ciências exatas e naturais, cujo perfil em termos de metodologia e velocidade de produção não é o mesmo das demais áreas de conhecimento, e dos critérios quantitativos de avaliação, que promovem a taylorização da pesquisa e o detrimento da qualidade. Apesar da iniciativa da Capes em individualizar as avaliações para cada modalidade, ainda se percebe, na Univasf, a predominância de parâmetros acadêmicos, desconsiderando as especificidades de formação e produção dos mestrados profissionais.

As limitações deste estudo se relacionam à definição de seus participantes, tendo em vista que a seleção dos sujeitos excluiu outras possibilidades de recortes. Ademais, poderiam ter sido avaliados critérios de financiamento de outras agências de fomento, que não apenas do modelo de avaliação da Capes. Vale ressaltar que tais escolhas, entretanto, contribuíram para o aprofundamento da pesquisa. Sugere-se, assim a realização de estudos futuros que investiguem os impactos do produtivismo sobre a ótica de outros envolvidos na pós-graduação, como coordenadores de curso e discentes. Tendo em vista que a Capes é apenas uma das instituições que sustentam as políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação no país, seria interessante, também, estender essa análise a outros órgãos, como CNPq, Finep e FAP, a fim de se verificar os requisitos para concessão de bolsas presentes nos editais de financiamento, por exemplo.

A partir das constatações desses resultados, é possível contribuir para a formulação de políticas de ensino e pesquisa que regulamentem, principalmente, os métodos de avaliação dos programas e docentes da pós-graduação. O grande desafio é conciliar instrumentos de avaliação objetiva, mas que também considerem a formação didático-pedagógica do professor, a qualidade do ensino ofertado e as demais atividades desempenhadas no âmbito da PG. Para isso, possíveis medidas seriam a revisão do prazo para conclusão de teses e dissertações e da submissão do financiamento do programa; avaliação com base na heterogeneidade de cada área do conhecimento, região do país e modalidade de curso; políticas que visem à formação de competências necessárias para atender à sociedade, seja na oferta de cursos que reflitam a real demanda, ou no incentivo à pesquisa que busque, de fato, promover o avanço científico e subsidiar a formulação e avaliação de políticas públicas em ciência, tecnologia e inovação no país.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, 2011.

ALVES, Itala Moreira; MARICATO, João de Melo; MARTINS, Dalton Lopes. Fatores que interferem no (não) credenciamento de pesquisadores em programas de pós-graduação: um estudo nas universidades públicas em Goiás. **Em Questão**, v. 21, n. 1, p. 150-172, 2015.

ARAÚJO, Lidia Cristina Rodrigues. **Ascensão do gerencialismo em uma empresa pública federal**. 2009. Monografia (Especialização em Orçamento e Finanças) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARAÚJO, Suêlde de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 19, n. 70, 2011.

BALBACHEVSKY, Elizabeth. **Processos decisórios em política científica, tecnológica e de inovação no Brasil: análise crítica**. São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.cgee.org.br/noticias/viewBoletim.php>> Acesso em 25 jul. 2017.

BALL, Stephen. J.; Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126. set./dez, p. 539-564, 2005.

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo. Softwares em pesquisa qualitativa. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3.ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTERO, Carlos Osmar et al. Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 11, n. 1, 2013a.

\_\_\_\_\_. et al. Produção científica brasileira em administração na década de 2000. **Revista de Administração de Empresas**, v. 53, n. 1, p. 12-20, 2013b.

BIANCHETTI, Lucídio. Condições de trabalho e repercussões pessoais e profissionais dos envolvidos com a pós-graduação stricto sensu: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, v. 17, n. 34, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Reféns da produtividade: sobre produção do conhecimento, saúde dos pesquisadores e intensificação do trabalho na pós-graduação. **Reunião anual da ANPEd**, v. 30, 2007.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer. **A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade**. Campinas, SP, Papirus, 2009a.



\_\_\_\_\_. Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 1, n. 28, p. 53-69, 2009b.

BIANCHETTI, Lucídio; VALLE, Ione Ribeiro. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 82, 2014.

BORSOI, Izabel Cristina Ferreira. Trabalho e produtivismo: saúde e modo de vida de docentes de instituições públicas de Ensino Superior. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 15, n. 1, p. 81-100, 2012.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, 2007.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, Imprensa Nacional, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 11, p. 14, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Capes 60 anos: seis décadas de evolução da pós-graduação**. Revista comemorativa, 2011. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/RevistaCapes-60-anos.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre avaliação de cursos**. 2014a. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7421-sobre-avaliacao-de-cursos>. Acesso em: 18 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Classificação da produção intelectual**. 2014b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Cursos recomendados e reconhecidos**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7418-cursos-recomendados-e-reconhecidos>>. Acesso em: 04 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Quadrienal 2017 apresenta mudanças na avaliação da pós-graduação**. 2017. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8456-quadrienal-2017-apresenta-mudancas-na-avaliacao-da-pos-graduacao>>. Ace

ssso em: 08 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Sobre as áreas de avaliação**. 2018. Disponível em: <<http://capes.gov.br/avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço público**, v. 47, n. 1, p. 7, 1996.

CAFÉ, Anderson Luis da Paixão. **O controle e a regularidade na produção e na difusão de conhecimento no campo científico interdisciplinar**. 2017. 322f. Tese (Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

\_\_\_\_\_; RIBEIRO, Núbia Moura; PONCZEK, Roberto Leon. A fabricação dos corpos dóceis na pós-graduação brasileira: em cena o produtivismo acadêmico. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, v. 22, n. 49, 2017.

CAMPELO, Graham StephanBentzen. Administração pública no Brasil: ciclos entre patrimonialismo, burocracia e gerencialismo, uma simbiose de modelos. **Ci. &Tróp.**, Recife, v.34, n.2, p. 297-324, 2010.

CAPPELLE, Mônica Carvalho Alves; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes; GONÇALVES, Carlos Alberto. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, v. 5, n. 1, 2011.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-84, 2006.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & Sociedade**, v. 24, n. 1, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista brasileira de educação**, v. 24, p. 5-15, 2003.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena; NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio do. Produção de conhecimento nas instituições de ensino superior: entre desafios e perspectivas. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 14, 2018. Disponível em <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/producao-de-conhecimento-nas-instituicoes-de-ensino-superior-entre-desafios-e-perspectivas>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

COSTA, Áurea Carvalho. Educação e neoliberalismo no ensino superior brasileiro: as estratégias adaptativas para os educadores nas universidades públicas. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 10, n. 1, p. 43-53, 2012.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 42, n. 5, 2008.

CRUZ, Roberto Moraes et al. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, n. 4, 2010.

DAOLIO, Jocimar. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em educação física. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 29, n. 1, 2007.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. California: SAGE Publications, 2011.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

ESTEVES, Maria Madalena Soares de Souza et al. **Produtivismo acadêmico no Brasil**: uma abordagem introdutória dos parâmetros da avaliação da pós-graduação e dos seus possíveis efeitos. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2017.

FALQUETO, Júnia Maria Zandonade; FARIAS, Josivania Silva. A trajetória e a funcionalidade da universidade pública brasileira. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 1, 2013.

FARO, André. Estresse e estressores na pós-graduação: estudo com mestrandos e doutorandos no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 51-60, 2013.

FERREIRA, Carla Guimarães; MIRANDA, Analice Valdman de; GURGEL, Claudio Roberto Marques. Consequências do produtivismo acadêmico para a vida docente. **Revista Brasileira de Administração Política**, v. 8, n. 2, p. 63, 2016.

FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Em busca de novas métricas de avaliação da produção científica em ciências da comunicação. **Observatorio (OBS\*)**, v. 4, n. 1, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos Alberto. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, p. 32-47, 2015.

FORTE, Elaine Cristina Novatzki et al. THE HERMENEUTIC AND THE ATLAS. TI SOFTWARE: A PROMISING UNION. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 26, n. 4, 2017.

FRASER Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia**. 2004; 14(28):139-152.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; FACAS, Emílio Peres. Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v. 13, n. 1, p. 7-26, 2013.

GABARDO, Emerson; HACHEM, Daniel Wunder; HAMADA, Guilherme. Sistema Qualis: análise crítica da política de avaliação de periódicos científicos no Brasil. **Revista do Direito**, v. 1, n. 54, p. 144-185, 2018.

GIACOMAZZO, Graziela Fatima; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. O mestrado profissional no âmbito das políticas públicas na educação: reflexões sobre a produção do conhecimento científico. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 16, n. 3, p. 475-493, 2014.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. **Entre a escola e a universidade: o produtivismo-aplicacionismo na formação de professores em geografia**. 2014. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GODOI, Christiane Kleinübing; BALSINI, Cristina Pereira Vecchio. A pesquisa qualitativa nos estudos organizacionais brasileiros: uma análise bibliométrica. In: GODOI, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson Barbosa. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, Christiane Kleinübing; XAVIER, Wlamir Gonçalves. O produtivismo e suas anomalias. **Cadernos EBAPE**. BR 10 (2), 456-465. 2012.

GODOY, Arlida Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

\_\_\_\_\_. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **GESTÃO. Org**, v. 3, n. 2, 2005.

GOULART, Iris Barbosa et al. Mestrado profissional em administração: a visão dos coordenadores de cursos e dos egressos de Minas Gerais. In: SIMPÓSIO AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 3., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC.

GRADELLA JÚNIOR, Osvaldo. Sofrimento psíquico e trabalho intelectual. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 13, n. 1, p. 133-148, 2010.

HALL, David; GUNTER, Helen M. A Nova Gestão Pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 743-758, 2015.

IMASATO, Takeyoshi; PERLIN, Marcelo Scherer; BORENSTEIN, Denis. Análise do Perfil dos Acadêmicos e de suas Publicações Científicas em Administração. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 21, n. 1, 2017.

KICH, Juliane Ines Di Francesco; PEREIRA, Maurício Fernandes. Uma análise da aplicação do estudo de caso em pesquisas no campo da estratégia. **Revista Pretexto**, v. 14, n. 3, p. 81-98, 2013.

KUENZER, AcaciaZeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e tramas na pós-graduação em educação. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 93, 2005.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Janete Luzia. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Revista Katálysis**, v. 20, n. 2, p. 207-215, 2017.

LEITE, Leonardo Queiroz. Entrevista: reflexões de um reformador contemporâneo do Estado brasileiro: entrevista com Luiz Carlos Bresser Pereira, por Leonardo Queiroz Leite. **Revista de Administração Pública**, v. 48, n. 4, p. 1051-1070, 2014.

LIMA, Luciana Gasparotto Alves de. **A influência da iniciação científica sobre a pós-graduação**: um estudo de caso sobre tempo, idade de titulação e produção científica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIMA, Maria de Fátima Evangelista Mendonça; FILHO, Dario de Oliveira Lima. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.

MACCARI, Emerson Antonio et al. Sistema de avaliação da pós-graduação da Capes: pesquisa-ação em um programa de pós-graduação em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 5, n. 9, 2008.

MACHADO, Ana Maria; GROSCH, Maria Selma; SANTOS, Vanice dos. Regulação e controle na Pós-Graduação: do produtivismo acadêmico à noção de excelência com pertinência territorial. **CONJECTURA: filosofia e educação**, v. 22, n. 1, p. 52-68, 2017.

MAIETTA, Raymond C. Computer-assisted data analysis. In: GIVEN, Lisa M. **The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods**. California: SAGE Publications, 2008.

MATTOS, Pedro Lincoln CL de. Nós e os índices: a propósito da pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 2, p. 144-149, 2008.

\_\_\_\_\_. Pés de barro do texto "produtivista" na academia. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 5, p. 566-573, 2012.

MARASCHIN, Cleci; SATO, Leny. Recuperando leituras críticas sobre a avaliação na pós-graduação - dando continuidade à discussão e ao debate. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 1, 2013.

MARCHLEWSKI, Camila; SILVA, PM da; SORIANO, Jeane Barcelos. A influência do sistema de avaliação Qualis na produção de conhecimento científico: algumas reflexões sobre a Educação Física. **Motriz**, v. 17, n. 1, p. 104-116, 2011.

MEDEIROS, Sonayra da Silva; RODRIGUES, Melânia Mendonça. O gerencialismo, reforma do Estado e da educação no Brasil. **Revista Educação em Questão**, v. 48, n. 34, p. 216-240, 2014.

MEIS, Leopoldo de et al. The growing competition in Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, 2003.

MELO, Kátia Valéria Araújo; OLIVEIRA, Rezilda Rodrigues. Origens e desenvolvimento institucional de um mestrado profissional. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MISOCZKY, Maria Ceci Araujo; ABDALA, Paulo Ricardo Zilio; DAMBORIARENA, Luiza Araujo. A trajetória ininterrupta da Reforma do Aparelho de Estado no Brasil: Continuidades nos Marcos do Neoliberalismo e do Gerencialismo. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 1, n. 3, p. 184-193, 2017.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **Os papéis sociais e a gestão das universidades federais no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1/comunicacoes/joaoFerreira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

PAGLIARINI, Eliana de Camargo Magalhães. **A formação docente para o trabalho interdisciplinar no ensino superior**. 2004. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

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**, v. 13, n. 1, 2015.

PAIXÃO, Roberto Brasileiro; BRUNI, Adriano Leal. Mestrados Profissionais: características, especificidades, diferenças e relatos de sucesso. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 14, n. 2, p. 279-310, 2013.

\_\_\_\_\_. et al. Avaliação de mestrados profissionais: construção e análise de indicadores à luz da multidimensionalidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, n. 83, 2014.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de avaliação da educação superior e trabalho docente: a autonomia universitária em questão. **Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, São Paulo**, v. 21, n. 49, p. 51-61, 2012.

PEREZ, Karine Vanessa. Jornada de trabalho real e invisível: uma análise sobre o cotidiano de docentes em instituições de ensino superior privadas. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**. 2016.

PINTO, Juliana de Fátima; SANTOS, Leonardo Tadeus dos. Administração Pública Brasileira no Século XXI-Caminhamos para Alguma Reforma?. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 1, n. 3, p. 205-215, 2017.

PIQUET, Rosélia; LEAL, José Agostinho Anachoreta; TERRA, Denise Cunha Tavares. Mestrado profissional: proposta polêmica no Sistema Brasileiro de Pós-Graduação—o caso do planejamento regional e urbano. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, 2016. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00097.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e. A expansão da educação superior pública e suas implicações no trabalho docente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, p. 147-174, 2015.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; MANCEBO, Deise. O servidor público no mundo do trabalho do século XXI. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 33, n. 1, p. 192-207, 2013.

RODRIGUES, Luiz Oswaldo Carneiro. Publicar mais, ou melhor? O tamanduá olímpico. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 29, n. 1, 2007.

ROSA, Alexandre Reis. A imagina(organiza)ção surrealista: rompendo a gaiola de ferro dos estudos organizacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v.6, n.1, março 2008.

RUZA, Fábio Machado et al. As transformações produtivas na pós-graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso?. **Revista Subjetividades**, v. 16, n. 1, p. 91-103, 2016.

RUZA, Fábio Machado; SILVA, Eduardo Pinto e. As transformações produtivas na pós-graduação: o prazer no trabalho docente está suspenso?. **Rev. Subj.**, v. 16, n. 1, p. 91-103, abr. 2016.

SALO, Petri; HEIKKINEN, Hannu LT. **Slow science**: an alternative to macdonaldization of the academic lifestyle. 2011. Disponível em <[https://threeerottenpotatoes.files.wordpress.com/2012/02/salo2011\\_slow-science-alternative-to-macdonaldization.pdf](https://threeerottenpotatoes.files.wordpress.com/2012/02/salo2011_slow-science-alternative-to-macdonaldization.pdf)>. Acesso em: 23 set. 2017.

SAMPAIO, Patrícia Passos. **Ser (in)feliz na universidade**: sofrimento/prazer e produtivismo no contexto da pós-graduação em Saúde Coletiva/Saúde Pública. 2016. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) –Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2016.

SANTIAGO, Rui et al. Modelos de governo, gerencialismo e avaliação institucional nas universidades. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 1, p. 75-99, 2003.

\_\_\_\_\_. Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal. **Higher education**, v. 52, n. 2, p. 215-250, 2006.

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa. Academics in a new work environment: The impact of new public management on work conditions. **HigherEducationQuarterly**, v. 62, n. 3, p. 204-223, 2008.

\_\_\_\_\_. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 402-426, 2011.

\_\_\_\_\_. Managerialismrhetorics in Portuguesehighereducation. **Minerva**, v. 50, n. 4, p. 511-532, 2012.

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa; FERREIRA, Andreia. Changing knowledge and the academic profession in Portugal. **HigherEducationQuarterly**, v. 69, n. 1, p. 79-100, 2015.

SANTIAGO, Rui; FERREIRA, Andreia. Entre a "Gaiola de Ferro" e a "Gaiola de Cristal": percepções dos académicos portugueses sobre o controlo e regulação política e institucional do trabalho académico. In: Congresso Português de Sociologia, VII., 2012, Porto. **Atas...** Universidade do Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: CIPES (pp. 1-18).

SANTOS, Silvia Alves dos. A naturalização do produtivismo acadêmico no trabalho docente. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 10, n. 110, p. 147-154, 2010.

SCARANO, Fábio Rúbio; OLIVEIRA, Paulo Euqênio AM. Sobre a importância da criação de mestrados profissionais na área de Ecologia e Meio Ambiente. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 2, n. 4, 2005.



SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”: É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado?. **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

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

SHIGAKI, Helena Belintani; PATRUS, Roberto. Revisão por pares e produtivismo acadêmico sob a ótica de avaliadores de artigos de periódicos em Administração. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 13, n. 31, 2016.

SILVA, AntonioOzaí da. Somos todos delinquentes acadêmicos. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 88, 2008.

SILVA, AntonioOzaí da. A sua revista tem Qualis?. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 14, n. 1, p. 117-124, 2009.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos!. **Movimento**, v. 20, n. 4, 2014.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **Congresso Nacional de Educação**. 2009. p. 4554-4566.

SILVA, Patrícia Rodrigues da. Práticas de pesquisa: apontamentos sobre a pesquisa qualitativa e seu uso nos estudos em administração. **Maringá Management**, v. 10, n. 3, p. 26-39, 2014.

SILVA, Robson Roberto da. A racionalidade da administração pública no Brasil. **Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social**, v. 1, n. 1, 2017.

SOUZA, EloisioMoulin de. **Metodologias e analíticas qualitativas em pesquisa organizacional.[recurso eletrônico]**: uma abordagem teórico-conceitual. Vitória: EDUFES, 2014.

TAYLOR, Steven J.; BOGDAN, Robert. **Introduction to qualitative research methods: the search for meanings**. 2nd. Ed. Michigan: Wiley, 1984.

TOLEDO, Luciano Augusto; SHIAISHI, Guilherme de Farias. Estudo de caso em pesquisas exploratórias qualitativas: um ensaio para a proposta de protocolo do estudo de caso. **Revista da FAE**, v. 12, n. 1, 2009.

TOURINHO, Manoel Malheiros; PALHA, Maria das Dores Correia. A Capes, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 12, n. 2, 2014.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, 2011.

TRIVISIOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURÍBIO, Eliana Vieira; SANTOS, Eloisa Helena. A reforma do estado e a gestão democrática na universidade pública brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 1, n. 3, p. 194-204, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2016-2025**. Petrolina, 2016. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/pdi/pdi-univasf/pdi-univasf-2016-2025>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Histórico**. 2017. Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/apresentacao-univasf/historia>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Cursos de Pós-Graduação**. 2018, Disponível em: <<http://portais.univasf.edu.br/estudante/informacoes-ao-estudante/cursos/pos-graduacao>>. Acesso em: 11 jun. 2018.

VIEIRA, Euripedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade burocrática nas universidades federais: conflito em tempos de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 181-200, 2004.

VIEIRA, Francisco Geovanni David. Latindo atrás do Lattes. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 7, n. 73, p. 1-4, 2007.

VILELA, Rosana Brandão; BATISTA, Nildo Alves. Mestrado Profissional em Ensino na Saúde no Brasil: avanços e desafios a partir de políticas indutoras. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 12, n. 28, 2015.

VIRMOND, Marcos. Mestrado profissional – uma síntese. **Salusvita**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 117-130, 2002.

VIZEU, Fábio; MACADAR, Marie Anne; GRAEML, Alexandre Reis. Produtivismo acadêmico baseado em uma perspectiva habermasiana. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 14, n. 4, p. 984-1000, 2016.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ORLANDO, Evelyn de Almeida; MEYER, Patrícia. Produtivismo acadêmico e suas repercussões no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 138, p. 231-247, 2017.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime et al. Produção científica e “produtivismo”: há alguma luz no final do túnel?. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 9, n. 18, 2012.

## APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

### Complementação do perfil

Nome

Idade

Estado civil

PPG(s) ao(s) qual(is) está credenciado

Cursos em que ministra aulas (graduação e pós-graduação)

Tempo de atuação como docente permanente no PPG atual

1. Quantos orientandos você possui atualmente?
2. Quantas pesquisas você tem em andamento?
3. Fale um pouco sobre suas principais atividades desenvolvidas.
4. Assume alguma função administrativa atualmente? Se sim, qual(is)?
5. Você costuma exercer trabalho em casa, noturno ou em finais de semana?  
Se sim, por qual(is) motivo(s)?
6. Quantas publicações você costuma realizar por ano?
7. Você possui bolsa produtividade do CNPq?
8. Qual a sua opinião sobre competição e rivalidade entre pares?
9. Fale um pouco sobre a precariedade das condições de trabalho.
10. Fale um pouco sobre seus sentimentos positivos e negativos em relação ao trabalho.
11. Você apresenta problemas de saúde físicos ou psicoemocionais? Se sim, procurou atendimento médico ou psicológico?
12. Você considera alguma relação de causalidade entre o sistema de avaliação utilizado e o crescimento de doenças ocupacionais?
13. Qual o seu entendimento sobreprodutivismo acadêmico?
14. Qual a sua percepção acerca do sistema de pontuação da Capes?
15. Considera que a lógica produtivista impacta na qualidade das aulas? Se sim, como?
16. Com que frequência a coordenação do PPG cobra publicações em periódicos qualificados pela Capes?
17. Quantos pontos são necessários para que cada docente atinja a meta estipulada pelo PPG, durante o quadriênio?

18. Comente sobre as estratégias que você utiliza para atingir tais metas.
19. Você considera que o processo de avaliação atual pode estimular o plágio ou o auto plágio na produção científica docente?
20. Em sua opinião, quais atividades deveriam ter maior peso na avaliação da Capes?
21. Acredita que a forma de avaliação do sistema Capes deveria continuar privilegiando o quantitativo, privilegiar o qualitativo ou contemplar ambos os métodos?
22. Você tem uma ideia formada acerca de como poderia ser essa avaliação?
23. Possui publicação de Qualis A? Se não, como se sente? Considera importante pra você?

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Título da Pesquisa:** DA LIBERDADE À “GAIOLA DE CRISTAL”: sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação.

**CAEE Nº:** 82740418.4.0000.5196

**Pesquisadora responsável:** Juliana de Souza Andrade, discente do Mestrado Profissional em Administração Pública da Universidade Federal do Vale do São Francisco (ProfiAP/Univasf).

---

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* da Univasf.

Sua participação é importante, porém, você não deve aceitar participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça, se desejar, qualquer pergunta, para maiores esclarecimentos.

### **Envolvimento na pesquisa:**

A pesquisa será realizada por meio de entrevista semiestruturada, aplicada individual e presencialmente, nas instalações dos Campi Petrolina e Juazeiro da Univasf, com docentes que compõem o quadro permanente dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da universidade.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde.

A entrevista será gravada, e apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso ao conteúdo dos dados, cuja transcrição preservará o anonimato e a privacidade dos participantes.

### **Riscos, desconfortos e benefícios:**

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Embora toda pesquisa com seres humanos envolva a possibilidade de risco, o presente trabalho, por meio da aplicação de entrevistas, não compromete a integridade física dos participantes. Dessa forma, os riscos se restringem à possibilidade de não entendimento quanto à natureza da pesquisa, seus objetivos e procedimentos utilizados; certo desconforto pelo tempo dispendido pela participação na pesquisa; ou mesmo constrangimento pelo teor dos questionamentos ou pela divulgação dos resultados.

A fim de minimizá-los, serão empregados esforços em todas as etapas da pesquisa, seja na coleta de dados, na sua análise e na divulgação dos resultados, de modo a não haver prejuízos materiais, emocionais e morais aos participantes; serão prestados todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a realização da pesquisa, quanto aos seus objetivos e métodos empregados, para dirimir quaisquer dúvidas; a entrevista será realizada em data e horário apropriados, conforme disponibilidade do participante, podendo ocorrer em sala privativa do Campus, caso necessário à preservação de sua privacidade; será garantido ao

participante o direito de se recusar a prestar qualquer informação que considere constrangedora, podendo, a qualquer momento, encerrar sua participação na pesquisa, sem necessidade de justificativa de suas motivações junto à pesquisadora; será garantido, também, que apenas a pesquisadora e sua orientadora terão acesso à identidade dos participantes, sendo os resultados divulgados anonimamente, e os dados, tratados de forma que eventuais trechos citados não permitam a identificação do entrevistado.

Aos participantes serão garantidos, ainda, a privacidade e o direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes, comprovadamente, da pesquisa, bem como, que as informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Embora a pesquisa não acarrete benefícios diretos aos seus participantes, além da inerente contribuição à ciência, a partir do resultado obtido, qual seja, o diagnóstico da realidade dos professores entrevistados, será possível subsidiar a formulação de políticas de ensino e pesquisa que regulamentem, principalmente, os métodos de avaliação dos programas e dos docentes da pós-graduação.

#### **Garantias éticas:**

Todas as despesas que venham a ocorrer com a pesquisa serão ressarcidas. É garantido, ainda, o seu direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você tem liberdade de se recusar a participar, ou de continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Será garantida, também, a prestação de assistência gratuita, imediata, integral e pelo tempo que for necessário, em caso de dano decorrente da sua participação na pesquisa.

#### **Confidencialidade:**

É garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos entrevistados, mesmo após o término da pesquisa. Somente a pesquisadora e sua orientadora terão conhecimento de sua identidade, e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados. É garantido, ainda, que você terá acesso aos resultados com a pesquisadora. Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa com a pesquisadora e a orientadora do projeto e, para quaisquer dúvidas éticas, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa. Os contatos estão descritos no final deste termo.

#### **Consentimento:**

Após esses esclarecimentos, declaro ter compreendido todas as informações sobre a finalidade, os benefícios e os riscos desse estudo, havendo recebido respostas claras quanto à realização da pesquisa e quanto à minha participação nela. Desse modo, atesto o meu consentimento, para participação, de forma livre e consentida, permitindo que o(a)s pesquisadore(a)s, relacionado(a)s, nesse documento, obtenham as informações para fins de pesquisa científica/educacional.

Petrolina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura do(a) participante da pesquisa

---

Juliana de Souza Andrade  
Pesquisadora responsável pela pesquisa e aplicação do TCLE