

## **Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização**

**Andreza Cristina Souza Paula Ferreira<sup>1</sup>**  
**Alvanize Valente Fernandes Ferenc<sup>11</sup>**  
**Joyce Wassem<sup>11</sup>**

<sup>1</sup>Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), Viçosa/MG – Brasil

<sup>11</sup>Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa/MG – Brasil

**RESUMO – Trabalho Docente e Avaliação da Capes: estranhamento e naturalização.** Neste artigo, analisam-se as condições de trabalho docente a partir das relações definidas com as políticas de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em especial, expressas no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020). A pesquisa contou com a participação de docentes de dois PPG em Educação (PPGE) de universidades públicas mineiras, e a coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas e de análise documental. Como resultados, verificou-se que, apesar de descontentamentos, contradições e estranhamentos na prática docente em PPGE, a capacidade de resistência é arrefecida e os docentes passam a conceber com naturalidade o modo de trabalho e as condições de produção e avaliação.

**Palavras-chave: Condições de Trabalho Docente. Avaliação. CAPES. Programas de Pós-Graduação em Educação.**

**ABSTRACT – Teaching Work and Capes Assessment: estrangement and naturalization.** This article analyses the working conditions of teachers based on the relations established with the assessment policies of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), in particular, expressed in the National Postgraduate Plan (PNPG 2011-2020). The research had the participation of teachers of two Postgraduate Programs in Education (PPGE) of public universities in Minas Gerais and the data collection took place through semi-structured interviews and documentary analysis. As a result, we verified that despite the discontent, contradictions and estrangement in the PPGE teaching practice, the resistance capacity is cooled and the teachers begin to conceive the way of work, the conditions of production and evaluation naturally.

**Keywords: Teaching Work Conditions. Assessment. CAPES. Postgraduate Programs in Education.**

## Introdução

Neste artigo é abordado o trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, mais especificamente as suas condições laborais, com base nas relações estabelecidas com as políticas avaliativas da CAPES, em especial aquelas expressas no PNPG (2011-2020) (Brasil, 2010).

Ferenc e Ferreira (2012) revelaram, entre outros aspectos, que as condições que regem o trabalho docente universitário, especialmente a partir dos anos de 1990, período de profundas transformações na universidade pública brasileira (Chauí, 2001; Maués, 2008 e outros), trouxeram como consequências elementos de intensificação, precarização e flexibilização do trabalho. Nesse sentido, evidencia-se um cotidiano de trabalho intenso, complexo, exposto a critérios de eficiência e eficácia ajustados aos interesses do mercado, bem como a potencialização da produtividade do trabalhador docente, que teve ampliadas as exigências sobre si mesmo.

No tocante ao trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*, os estudos enfatizam a problemática da qualificação dos docentes, as políticas de avaliação da CAPES, a internacionalização da pós-graduação, a formação de pesquisadores em Educação, a produção e perfil discentes e o processo de orientação. No entanto, naquele período (2006-2013), poucas pesquisas haviam problematizado as influências do atual modelo de avaliação da CAPES sobre as condições de produção dos docentes da pós-graduação em Educação, na perspectiva deles.

Cabe ressaltar que os trabalhos relacionados à temática em questão aparecem em maior volume no ano 2011, o que coincide com o período de divulgação do PNPG (2011-2020) elaborado pela CAPES. Acredita-se que o aumento de estudos voltados para as condições de trabalho na pós-graduação possa estar relacionado à ideia de elevação da produtividade e da regulação acentuada no novo plano.

O levantamento bibliográfico realizado por Ferreira (2015) permitiu verificar, na literatura consultada, a ênfase à dimensão política e histórica da pós-graduação *stricto sensu*, abrangendo aspectos amplos e variados do trabalho docente neste nível de ensino, assim como a produção do conhecimento. Nesse sentido, ainda se encontram em aberto questões mais abrangentes sobre a relação entre a política de avaliação e a produção do conhecimento na pós-graduação em Educação. Registra-se, também, o arrefecimento das discussões críticas em relação à política indutiva da CAPES, como se os programas e respectivos pesquisadores seguissem uma lógica de acomodação ou de consenso (Bianchetti, 2006).

É válida a ressalva de que após a implantação, a partir de 1996/1997, do *Modelo CAPES de Avaliação*, se observa na literatura aumento expressivo no número de trabalhos (Kuenzer; Moraes, 2005; Horta; Moraes, 2005; Bianchetti; Machado, 2007; 2009 e outros) que refletem e analisam esse novo modelo avaliativo. E isso suscitou uma reação crítica mais ativa que partiu, notadamente, dos profissionais docentes e pesquisadores de algumas áreas das Ciências Humanas e Sociais. En-

tretanto, a revisão de literatura e a análise de pesquisadores da área de Educação ainda demonstram a necessidade da produção de estudos que reflitam sobre a situação atual da pós-graduação.

Nesse sentido, buscando agregar conhecimentos aos estudos cujo objeto é a pós-graduação *stricto sensu* e compreender as condições de produção do trabalho docente, são apresentados dados de pesquisa realizada em dois programas de pós-graduação em Educação de duas universidades federais do Estado de Minas Gerais. Para a seleção dos PPGE e dos participantes, foram estabelecidos os seguintes critérios: i) o conceito CAPES dos programas entre 4 e 7; e ii) o vínculo do participante da pesquisa como docente permanente do PPGE e sua vivência de dois processos de avaliação da CAPES, pelo menos. Seguindo esses critérios, selecionaram-se dois PPGE, um com conceito 7 (PPGE 01) e outro com conceito 4 (PPGE 02), à época, ambos com cursos de mestrado e doutorado acadêmicos em Educação.

O PPGE 01, criado há mais de quatro décadas, pertence a uma universidade expoente nos cenários nacional e estadual e conta com corpo docente efetivo permanente muito bem avaliado pela CAPES e com atuação na graduação e na pós-graduação. O PPGE 02 é um programa mais jovem, que teve o curso de mestrado criado em 1999 e o de doutorado, uma década depois.

Para a coleta de dados, a entrevista semiestruturada foi a principal fonte, sendo a análise documental, em especial, do PNPG (2011-2020) utilizada para complementar as informações. As entrevistas foram realizadas com três docentes, sendo dois vinculados ao PPGE 01 e um ao PPGE 02. A seleção desses participantes deveu-se ao fato de se adequarem aos critérios estabelecidos e por serem aqueles, entre os pesquisadores contatados, que se dispuseram a participar da pesquisa. Cabe destacar que, na “[...] pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.” (Goldenberg, 2004, p. 14). Esses participantes, juntamente com a análise dos documentos, trouxeram contribuições para se pensarem as condições de trabalho a partir das relações estabelecidas com as políticas de avaliação da CAPES.

O estudo com abordagem qualitativa foi baseado na Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) (Charmaz, 2009). De acordo com essa autora, TFD é um método de desenvolvimento de “[...] pesquisa qualitativa que se concentra na criação de esquemas conceituais de teorias por meio da construção da análise indutiva a partir dos dados. Por essa razão, as categorias analíticas são diretamente ‘fundamentadas’ nos dados” (Charmaz, 2009, p. 252).

Na TFD é trabalhado o conceito de amostragem teórica que possibilita ao pesquisador buscar dados em determinados contextos ou por meio do testemunho de pessoas que indicam ter conhecimento acerca da realidade a ser estudada. A lógica da amostragem teórica consiste em

identificar, na seleção, casos, sujeitos e, ou, contextos que atendam a alguns critérios de importância previamente definidos pelo pesquisador (Petrini; Pozzebon, 2009). Charmaz (2009, p. 249) destaca que, ao utilizar “[...] a amostragem teórica, o pesquisador busca pessoas, eventos ou informações para elucidar e definir os limites e as categorias”.

O processo analítico dos dados na TDF consiste em conceituá-los e é compreendido como processo de codificação qualitativa. De acordo com Charmaz (2009, p. 69), “[...] codificar significa categorizar segmentos de dados com denominação concisa que, simultaneamente, resume e representa cada parte dos dados”.

Trabalhou-se na perspectiva da codificação linha a linha de cada entrevista, que segundo Charmaz (2009, p. 77) “[...] pode ser uma ferramenta consideravelmente vantajosa, pois por meio dela, surgirão ideias que tenham escapado à sua atenção quando da leitura dos dados para uma análise temática geral”. Desse modo, à medida que se procurou dar sentido aos dados, estabelecendo relações entre eles, foram identificadas três categorias centrais: *Condição do trabalho*, *Produção do conhecimento* e *Carreira*. O foco deste artigo está na análise da condição do trabalho docente na pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, anterior à exploração deste tema, fez-se uma breve discussão sobre avaliação da CAPES e dos PNPG, visando a uma melhor contextualização do tema em debate.

### **Avaliação CAPES e os Planos Nacionais de Pós-Graduação: elementos de um contexto**

O Sistema de Avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu* foi implantado pela CAPES, ainda que embrionariamente, em 1976, e tem sido utilizado para o acompanhamento dos PPG no país e para a aferição de sua qualidade. Para tanto, a CAPES tem buscado, desde então, colocar em prática as orientações dos PNPG de cada período. Os PNPG deliberam sobre as políticas que serão implementadas no cenário do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) e, conseqüentemente, para o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. Nesse sentido, Hostins (2006, p. 155-156) destaca que as políticas e os planos evidenciam:

O esforço pela diversificação e expansão da oferta, a flexibilização de modelos, a institucionalização de um processo contínuo de avaliação, o incremento da internacionalização, a cumplicidade com o mercado, a atuação em rede, a busca de perfis de excelência, enfim, o compartilhamento com o paradigma que define a economia do conhecimento.

Vale destacar que os primeiros PPG *stricto sensu* no Brasil foram institucionalizados em 1965, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação de nº 977. Neste Parecer há o destaque para a importância da pós-graduação como espaço tanto para a “[...] formação do pesquisador” quanto “[...] para o treinamento do especialista altamente qua-

lificado” (Brasil, 2005, p. 164). Desse modo, a pós-graduação no país foi institucionalizada com a finalidade de “[...] formar um professorado competente para atender com qualidade à expansão do ensino superior e preparar o caminho para o decorrente desenvolvimento da pesquisa científica” (Kuenzer; Moraes, 2005, p. 1342).

Para Saviani (2002), os anos de 1970 foram considerados a década da pós-graduação, no sentido de institucionalização, organização e expansão do sistema. Foi também nesse período, em 1976, que a CAPES iniciou seu sistema de acompanhamento e avaliação da pós-graduação brasileira e buscou colocar em prática as orientações do I PNPG (1975-1979) (Brasil, 1975). Naquele momento, a principal meta do I PNPG a ser atingida pelo Ministério da Educação, com o complemento de outros órgãos governamentais mediante incentivos financeiros à pesquisa, era a formação de pesquisadores, docentes e profissionais para atender, sobretudo, às demandas do ensino superior em crescente expansão.

Nos anos de 1980, houve a fase de consolidação dos programas de pós-graduação já criados, com a diminuição da instalação de novos cursos (Saviani, 2002). Nesse período, foi criado o II PNPG (1982-1985). Este Plano, apesar de manter os mesmos objetivos do primeiro, enfatizou a qualidade do ensino de graduação e de pós-graduação, reforçando e priorizando a institucionalização e aperfeiçoamento da avaliação da CAPES, sua sistemática de avaliação por meio de comissões de consultores – avaliação por pares –, realizada pela primeira vez em 1978, embora, como indicado, existisse embrionariamente desde 1976 (Brasil, 1982).

O III PNPG (1986-1989), vinculado ao III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND), o primeiro da Nova República, foi permeado pela atmosfera de lutas em busca da redemocratização do país, do movimento das *Diretas Já* ao processo constituinte. Este III PNPG foi elaborado com o intuito de dar continuidade ao II PNPG, voltado para a preocupação com a qualidade dos programas. A pesquisa ganhou relevância na pós-graduação com este plano e era compreendida como meta para o alcance da autonomia nacional. Por isso, a meta do III PNPG foi o desenvolvimento da pesquisa pela universidade, de modo a integrar a pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (Brasil, 1986).

Pode-se, assim, observar a preocupação com a realização da produção científica e tecnológica, vista como alavanca para o desenvolvimento social, econômico e cultural do país. O III Plano destacou também a necessidade de promover condições organizacionais e materiais nas universidades para a realização da pesquisa, embora nem todas as universidades de fato usufruam dessas condições (Franco, 1997).

No ano 1996 é elaborado o IV PNPG, que Siqueira (2006, p. 108) destaca que também foi perpassado pela Reforma do Estado. Defendendo uma “[...] visão gerencial, característica do mundo dos negócios privados e movidos pela ampliação do lucro, propôs a redução dos gastos públicos nas áreas sociais, mantidas pelo Estado, como parte de garantias dos direitos públicos fundamentais”.

Cabe ressaltar que essa Reforma do Estado acarretou implicações para a pós-graduação, como a redução do quadro docente, com destaque para as aposentadorias precoces em razão do receio da perda de direitos (aposentadoria integral, idade e tempo de contribuição); a não reposição de quadros docentes (aposentadorias, falecimentos ou abandono do emprego); a carência de recursos para conservação básica (água, luz, telefone, entre outros); e o congelamento dos salários, ou reajustes por meio de gratificações de acordo com critérios de produtividade, estimulando, assim, a competição acadêmica (Siqueira, 2006).

O IV PNPG, apesar de passar por várias redações preliminares, não se concretizou efetivamente, ocasionando uma *lacuna* entre o III PNPG (1986-1989) e o V PNPG (2005-2010) (Brasil, 2004). Segundo Balbachevsky (2005), um dos motivos da não implementação do IV PNPG foi por razões orçamentárias.

A versão preliminar do IV plano, no entanto, circulou no âmbito da Diretoria da CAPES e dos membros da Comissão Coordenadora. Assim, embora este IV PNPG não tenha sido concretizado efetivamente, as diversas recomendações apresentadas nas versões elaboradas foram implementadas pela CAPES, com destaque para “[...] expansão do sistema, diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação e inserção internacional da pós-graduação” (Brasil, 2004, p. 18).

No ano 2004, a CAPES designou uma Comissão responsável pela elaboração do V PNPG (2005-2010). O V Plano incorporou e reforçou a ideia de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Desse modo, cabe à pós-graduação a tarefa de formar profissionais competentes para atuar nos diferentes setores da sociedade e em condições de cooperar, a partir da formação adquirida, para o processo de modernização do país (Brasil, 2004).

O V Plano teve como um de seus principais objetivos a expansão do sistema de pós-graduação, proporcionando expressivo aumento no número de pós-graduandos formados para a qualificação do sistema de Ensino Superior (ES) brasileiro, do sistema de Ciência e Tecnologia (C&T) e do setor empresarial. A expansão do sistema de PG, segundo o V PNPG, deveria ainda ocorrer em quatro vertentes: capacitação de docentes para o ES, qualificação dos professores da Educação Básica, especialização de profissionais para o mercado de trabalho – tanto público quanto privado – e formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas (Brasil, 2004).

Está em vigência no momento o VI PNPG (2011-2020) (Brasil, 2010). Este plano conta com período maior de duração e foi elaborado em paralelo ao PNE, que acabou sendo aprovado para o período de 2014-2024 (Brasil, 2014).

O VI PNPG enfatiza objetivos de certo modo presentes nos planos anteriores. Ele está estruturado em cinco pilares:

- 1 – A expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias;
- 2 – A criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação;
- 3 – *O aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de CT&I;*
- 4 – A multi e a interdisciplinaridade, principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa;
- 5 – O apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio (Brasil, 2010, p. 15, grifo nosso).

O terceiro pilar e foco desta análise se refere ao “[...] *aperfeiçoamento da avaliação* e sua expansão para outros segmentos do sistema de CT&I” (Brasil, 2010, p. 15, grifo nosso). Ainda sobre o processo avaliativo realizado pela CAPES, o PNPG (2011-2020) destaca que:

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

Observa-se que os resultados das avaliações são medidos quase que exclusivamente por meio da produção científica, ou seja, pelo número de publicações de um programa de pós-graduação. Assim, os recursos estão atrelados diretamente ao processo avaliativo dos programas, em que, quanto maior a nota, maiores as chances de obter recursos financeiros (Balbachevsky, 2005; Wassen; Pereira; Balzan, 2015).

Cabe destacar que, nesse sentido, parece haver inversão de valores, isto é, em geral a ideia que se tem é de que o investimento precisa ir para quem tem menos condições, seja de infraestrutura física, seja de pessoal qualificado, para melhorar sua qualidade. No entanto, no caso dos investimentos dos recursos da CAPES, assim como de outras agências de fomento, ocorre o contrário. Quanto melhor a nota e, por consequência, a *qualidade*, maiores são as chances de obtenção de recursos. Tal fato afeta diretamente o trabalho dos docentes e suas condições de produção nos PPG, os quais, na tentativa de alcançarem os melhores resultados nas avaliações, necessitam atender às exigências postas nos critérios avaliativos, independentemente de suas condições de trabalho (infraestrutura física, recursos financeiros, disponibilidade de tempo para pesquisa, participação em eventos etc.).

### **Condição do Trabalho Docente e Avaliação da CAPES: estranhamento e naturalização**

A partir das entrevistas, elencou-se a categoria *condição do trabalho* que diz respeito ao processo de trabalho do docente e às relações

específicas que regem esse processo em determinado contexto. Esta categoria compreende as características de tempo, espaço, demanda e remuneração que envolvem o trabalho, o modo de organização e os meios de realização deste trabalho. Observa-se que as condições em que os docentes exercem suas atividades influenciam os resultados deste trabalho e a vida desses profissionais, e tais condições são derivadas do modo de organização do trabalho na atualidade. A partir dessa categoria, levantam-se duas subcategorias: *intensificação do trabalho* e *organização das atividades docentes*.

A respeito das condições de produção acadêmica nos PPGE, isto é, condições de trabalho, Witter (1996) e Salmi (2009) destacam que no ambiente acadêmico há variáveis internas – recursos acadêmicos e infraestrutura física para a pesquisa – e variáveis externas que influenciam na organização e produção do conhecimento – recursos financeiros para participação em eventos, compra de equipamentos, realização de pesquisa e a relação com agências de fomento, entre outros. Essas variáveis precisam ser levadas em consideração ao se analisarem as condições de estudo e de trabalho em um programa de pós-graduação.

Ainda sobre as condições de produção acadêmica/trabalho, Franco (1997) ressalta que existem duas ordens de proposições que ajudam a compreendê-las, sendo a primeira relacionada ao *saber fazer*, com a suposição de que qualificação e produção acadêmicas são correlatas. Em outras palavras, a produção acadêmica é compreendida como competência docente inicialmente conferida pela qualificação – título de doutor.

De acordo com Saviani (2002), a consolidação da formação do pesquisador ocorre durante o desenvolvimento do doutorado, sendo o título de doutor compreendido como a construção da autonomia intelectual – domínio teórico e prático para a realização da pesquisa. Com base nesse autor, compreende-se que o título de doutor é o certificado de que o docente teve acesso a uma formação qualificada e que, portanto, dispõe da primeira proposição, o *saber fazer*. Assim, pode-se entender que os docentes pesquisados possuem o *saber fazer*, e são qualificados para o trabalho docente em programas de pós-graduação.

A segunda proposição, segundo Franco (1997), refere-se ao *tempo para fazer*, que diz respeito à disponibilidade de horas para atividades de pesquisa, de ensino; infraestrutura física necessária, como recursos de informática, laboratórios, biblioteca e recursos financeiros para atualizar e manter infraestrutura permanente e material de consumo, viabilizar coleta de dados (às vezes, em espaços distantes da universidade), promover intercâmbio com outros pesquisadores (ida a congressos e eventos acadêmicos), entre outros. Desse modo, recursos humanos qualificados, recursos financeiros e infraestrutura física são condições básicas para o trabalho docente.

A subcategoria *intensificação do trabalho* refere-se ao aumento excessivo da demanda de trabalho e de produção, ou seja, ao alargamento do tempo de trabalho para além da jornada prescrita, excedendo do



âmbito profissional para a vida pessoal, como um processo de indissociação e tendência de identificação do tempo familiar com o tempo da prática universitária.

O cotidiano de trabalho é intenso, muito intenso, tanto em relação ao volume de atividades, quanto em relação à sua complexidade. São muitas as demandas pelas quais somos 'constantemente' cobrados. Além disso, a pressão pela finalização de produtos em tempos exíguos, é aí que vejo essa questão da produtividade [...]. O tempo não é suficiente e exige dedicação que excede – e muito – a jornada de trabalho para qual fui contratada. Por isso, o tempo é um problema! A gente perdeu uma certa tranquilidade na produção, uma postura mais tranquila, intelectual, por uma pressão da produção que acaba sendo indevida da forma como se está fazendo [...] ter que orientar no mestrado e no doutorado, ter não sei quantos alunos na graduação, porque é importante estar inserido na graduação, dar aulas, orientar monografias, participar de eventos, congressos, submeter projetos, publicar com Qualis, tudo isso em concomitância (Docente 01 – 5 anos de atuação no PPGE 01).

O tempo não é suficiente. A avaliação, de certa maneira impôs aos programas, uma rotina mais dura, tudo relacionado à ideia de produtividade, de produção rápida. A cobrança por prazos mais rápidos já foi sinalizada pela CAPES, por exemplo, com a redução do período dos cursos de mestrado e de doutorado, não estou dizendo que o tempo não seja suficiente, mas que perdemos na qualidade da formação. Ah isso perdemos! O que temos feito para produzir é nos concentrar em algumas produções, produzir coletivamente a partir de discussões com nossos grupos de pesquisa. A minha área aqui é muito potente nisso (Docente 02 – 7 anos de atuação no PPGE 02).

Esses depoimentos permitem observar que a crítica, nesses casos em específico, recai sobre a questão do tempo, sobre a ausência ou limitação dele em razão de tantas e variadas demandas. Chama atenção o fato de que nos dois depoimentos aparece o termo produtividade. Borsoi (2012) enfatiza que a indução de parâmetros de produtividade e a grande quantidade de atividades consideradas como investimento intelectual exigidas dos docentes – expressas em aulas, pesquisas, relatórios científicos, artigos –, além das exigências de caráter burocrático – reuniões de trabalho, inclusive, em horários de almoço, o tempo gasto com leitura e respostas a e-mails –, excedem os limites específicos da jornada regimental de trabalho docente. Situações essas que, por vezes, podem causar efeitos negativos, seja na qualidade da produção acadêmica, seja na qualidade de vida e na saúde dos docentes. E a consequência desses excessos se manifesta em “[...] um modo de viver que já não reconhece os limites entre o tempo de trabalho e o de não trabalho” (Borsoi, 2012, p. 83), conforme corrobora o depoimento a seguir:

Nós temos vivido isso, a todo tempo aqui na pós-graduação, cobrança, cobrança e quem não aceita, não fica. Eu e vários colegas sentimos os nossos compromissos trabalhistas relativos à jornada de trabalho, excedendo os limites da vida pessoal, em casa, aos finais de semana também trabalhamos [...] e sinceramente já ficou comum levar serviço pra casa, é um jeito de dar conta. Acho estranho quando não levo, mas raramente não levo e fico pensando que estou esquecendo de alguma coisa e quan-

do vou ver esqueci mesmo [risos] [...] Hoje se tem uma cultura muito fortemente, digamos assim, de cobrança (Docente 01 – 5 anos de atuação no PPGE 01).

Nessa fala, a docente emprega o termo *cobrança* quando se posiciona em relação à condição de suas atividades acadêmicas na pós-graduação. Como docente, afirma fazer mais do que pode na sua demanda de trabalho, o que caracteriza um processo de intensificação em sua rotina. Duarte (2010) retoma estudos sobre a intensificação do trabalho docente e descreve, a partir das discussões, o fenômeno da intensificação como forma de deterioração dos direitos e privilégios dos trabalhadores da Educação. Essas perdas são marcadas por um quadro de excesso de trabalho, diminuindo o tempo de descanso do professor; e sobrecarga crônica e persistente de tempo, reduzindo as possibilidades de atualização, planejamento de longo prazo e trabalho coletivo, o que culmina no aumento do desgaste físico e emocional e no isolamento com relação aos colegas professores, comprometendo, inclusive, a qualidade da Educação.

Por meio dessas estratégias sutis, a intensificação envolve a própria jornada de trabalho docente, em que são delegadas ao docente novas funções e responsabilidades, a fim de atender às exigências do sistema e da comunidade, sem que haja tempo hábil e, por vezes, condições para tanto. Mencionando os mecanismos de avaliação do trabalho docente, Duarte (2010, p. 1) afirma que “[...] a fim de garantir a efetiva utilização produtiva do tempo de trabalho, tem-se utilizado especialmente da vigilância direta e do controle burocrático dos docentes”.

Contudo, um dos docentes entrevistados afirmou não perceber características de flexibilização, precarização e intensificação no processo de trabalho e, reconhecendo falar especificamente de seu caso, classifica suas condições de trabalho como relativamente boas. Esse docente analisa suas circunstâncias de trabalho por meio de comparações com universidades de outras regiões do país e até com realidades estrangeiras:

[...] nós temos boas condições de trabalho [...]. Então, essa tese de precarização, ela pode até ser verdadeira, dependendo da universidade, dependendo da região do país, mas de uma maneira geral, eu acho que as condições de trabalho de um professor universitário brasileiro, e aí eu estou falando, principalmente, dos professores das universidades federais, eu acho que as nossas condições de trabalho são relativamente boas [...], claro que ele trabalha muito. Olha, eu tive este ano na Hungria, estive num evento lá em Budapeste, eu encontrei um colega meu [...]. Ele está há 10 anos como professor efetivo da universidade da X<sup>1</sup>. Ele trabalha na universidade já há 10 anos, dá aula na universidade. Ele recebe 500 euros por mês [...] se a gente for converter dá 1500 reais por mês. [...] com 500 euros ele não consegue sobreviver, ele tem um segundo emprego como pesquisador num instituto de pesquisa e lá ele recebe mais 300 euros. Então, o salário dele é de 800 euros por mês, em dois empregos, não tem dedicação exclusiva na universidade, não tem onde pedir recursos para pesquisa, para participação em eventos, etc. Só para te dar um exemplo, de como existem professores mundo à fora em condições muito piores

do que a nossa [...]. Eu acho que há colegas, obviamente, que estão em outros momentos da carreira e por estar em outros momentos da carreira, é obviamente que as condições podem ser diferentes, mas na minha condição atual, as minhas condições são boas (Docente 03 – 8 anos de atuação no PPGE 01).

A singularidade que denota o posicionamento desse docente diante de suas condições de trabalho pode ser compreendida por meio de sua própria análise, em que toma como pano de fundo a comparação com realidades estrangeiras. No entanto, ao falar de Brasil, considerando que o seu sistema de pós-graduação ainda é recente, ou seja, com pouco mais de 50 anos, é possível abrandar a crítica sobre ele e, principalmente, as cobranças demandadas pelo atual modelo avaliativo da pós-graduação, regulado, coordenado e efetivado pela CAPES? É possível avaliar todas as áreas de conhecimento com padrões homogêneos?

A subcategoria *organização das atividades docentes* denota o modo como os docentes entrevistados se organizam para atender às demandas do trabalho na pós-graduação. Ressalta-se que para esses docentes o modo de trabalho e de organização não é diferente da graduação para a pós-graduação. Em seus depoimentos, eles reiteram e se reconhecem como docentes de dedicação exclusiva a uma universidade e atuam nos níveis de graduação e de pós-graduação, que por si só reservam especificidades e demandas diferentes que orientam para um modo de organização das atividades. Sobre organizar suas atribuições, a docente 02 destaca novamente que a problemática reside na demanda excessiva e não na atividade propriamente dita.

Muitas das minhas atividades não se dissociam. Mas na pós-graduação, por exemplo, com o aumento da carga horária e o processo de orientação para trabalhos acadêmicos e para os artigos vai grande parte do meu tempo, sem contar com a participação em comissões, emissão de pareceres [...] são coisas que dificultam de certa forma nosso trabalho, não pela atividade, mas pela demanda excessiva. Sinceramente, gostaria de poder me dedicar ainda mais à docência, entendo que, na nossa área, a docência é a mais relevante de todas, pois é aí que alimento minhas pesquisas, minhas ações. O ensino seja na graduação ou na pós, é minha ligação direta com o cotidiano da ação docente, com as pessoas em formação e é meu processo de formação também porque me dá pistas, me instiga, me mobiliza a querer saber mais, me oferece possibilidades para novas pesquisas [...]. Tudo que pesquiso veio do meu cotidiano enquanto professora e além disso, é por meio do ensino que também dou vida ao meu grupo de pesquisa, que encontro meus bolsistas de iniciação científica (Docente 02 – 7 anos de atuação no PPGE 02).

Em contrapartida, dado o seu posicionamento singular, o docente 03 relata conseguir manter suas atividades em equilíbrio. Entre as demandas para o ensino, a pesquisa, a extensão e a administração, o docente afirma que esta última é a que menos lhe sobrecarrega, e ele faz uma interessante análise, situando as fases da carreira docente universitária:

[...] acho que isso faz parte da nossa vida, também acho tempo ainda para publicar, para apresentar meus trabalhos, enfim, não vejo nada demais

nisso. Eu acho que faz parte da carreira de qualquer professor, se você quer ser professor universitário, você tem que enfim dar conta dessas demandas. Eu dou conta, não acho que nenhuma dessas atividades toma mais tempo do que a outra, nenhuma atrapalha a outra, acho inclusive que uma ajuda a outra, elas são muito possíveis de serem articuladas, enfim, sinceramente, acho que isso é parte do nosso trabalho, realmente nós trabalhamos muito, mas dificilmente eu trabalho nos finais de semana, por exemplo, não preciso trabalhar os finais de semana. Os finais de semana eu dedico à minha família (Docente 03 – 8 anos de atuação no PPGE 01).

Os dados permitem observar os diversos vieses do trabalho docente, pois sobre ele pesam características muito específicas, como as diferenças oriundas da vivência acadêmico-profissional, entre as demandas a serem cumpridas em cada programa e suas condições de trabalho, entre outras. Ainda em seus depoimentos, os docentes revelaram, entre outros aspectos, o reconhecimento de uma universidade pública reconfigurada, com novos compromissos, mais afinada em relação aos interesses do mercado e, portanto, de uma nova pós-graduação *stricto sensu* com outras exigências, condições, objetivos, normatizações e regulamentações.

Nesse contexto, destaca-se a fala de uma docente que, ao ser questionada sobre seu posicionamento perante as características e transformações da universidade, da pós-graduação e das relações dessas mudanças com o trabalho docente, especialmente com o trabalho desenvolvido em PPGE, revela compreensões de que a função de docente universitário passou, e passa, por constantes processos de reconfiguração em todos os âmbitos, não sendo possível diferenciá-los em aspectos que só se relacionam, por exemplo, à graduação ou à pós-graduação. Ela reconhece as transformações por que tem passado a universidade pública nas últimas décadas e, ao refletir sobre seu cotidiano de trabalho na pós-graduação, ressalta o processo de avaliação da CAPES.

Temos passado por diversas mudanças e muitas delas significativas e acho que principalmente após a LDB de 1996, com a expansão do ensino superior [...] eu ainda não era da pós, mas tivemos nos anos finais da década de 1990, acho que a mudança mais importante, mais forte – digamos assim – que foi a forma de acompanhamento e de avaliação da pós-graduação em geral. Mudou quase tudo, mas acho que, principalmente, o que mais interferiu na questão do trabalho docente foi a forma de avaliação, que passou a estar diretamente ligada aos recursos financeiros. A questão da CAPES, do controle, das cobranças [...]. A chamada era da produtividade tem causado sérias distorções em nosso trabalho, não só no trabalho do professor, mas em toda a pós, os alunos, os funcionários, nossos companheiros, todos temos sido atingidos (Docente 02 – 7 anos de atuação no PPGE 02).

Na perspectiva de Bianchetti (2011), o resgate histórico é um modo de compreender como a universidade e, mais especificamente, a pós-graduação *stricto sensu* se tornaram alvo do interesse capitalista. A dinâmica de reorganização constante da universidade pública diante das circunstâncias e demandas da sociedade acelerou-se muito a partir dos anos de 1990.

Assim, a universidade pública assumiu lugar de destaque nas mudanças e reformas instituídas em favor da mundialização do capital, destacando-se as novas exigências para a produção de ciência, tecnologia e inovação e para a qualificação profissionalizante, agora demandada pela nova economia (Silva Júnior et al. 2012). O novo posicionamento da universidade pública permite enfatizar dois pontos: o novo papel da pesquisa, com destaque para o nível da pós-graduação, lócus privilegiado da produção científica, tecnológica e de inovação; e as marcantes características de mercantilização do conhecimento produzido neste nível de ensino. Silva Júnior et al. (2012), analisando o PNPG (2011-2020), defendem que nessa perspectiva a universidade tornou-se uma linha de continuidade do Estado, funcionando como instrumento de produção direcionado para o capital financeiro mundializado. Segundo esses autores:

A análise do atual PNPG nos leva à potencial hipótese de que a autonomia universitária não passa de uma epifania. Todo o sistema de avaliação, classificação e orientação da pós-graduação brasileira induzem a um esgarçamento da autonomia universitária, estando a produção do conhecimento e a formação de nossos pesquisadores totalmente comprometidas [...] com o aumento do valor agregado de nossos produtos e a conquista competitiva de novos mercados no mundo globalizado' (Brasil, 2010, p. 37). Esse plano parece fortalecer e concretizar uma política que há quase duas décadas já vinha se consolidando na tentativa de mudança na cultura universitária, nos seus objetivos, na formação de seus pesquisadores e que, apesar de ser recebida com resistência, vem sendo amplamente aceita pela geração de novos doutores, que pouco a pouco vão assumindo as atividades de pesquisa e esvaziando o lugar da crítica (Silva Júnior et al. 2012, p. 53).

Nesse sentido, as transformações percebidas pelos docentes em relação à universidade e, em consequência, ao seu processo de trabalho representam um movimento de forças internas e externas que vêm agindo sobre a universidade pública. As diversas transformações históricas, econômicas, sociais e acadêmicas de construção e reconstrução do campo científico-universitário implicam diferentes aspectos, entre os quais se destacam as dinâmicas expressas pelo trabalho na pós-graduação *stricto sensu*.

É importante considerar também as diferenças entre os próprios campos científico-universitários, que ocupam posições distintas no jogo científico, considerando tratar-se de espaços equipados com diversas bagagens de autoridade científica, capital intelectual e cultural e, portanto, com níveis diferentes de importância, influência e interconexão científico-social. Tal fato justifica haver variadas opiniões e ações relacionadas à organização e condições de trabalho na pós-graduação. Assim, o campo científico-universitário, ao ser percebido enquanto campo reestruturado, expressa processos de reprodução e transformação, de ajustes e resistências, assim como pode representar a busca pela

superação das situações conflituosas, por meio da luta pela autonomia universitária, de modo especial.

Sobre as percepções dos docentes a respeito do processo de avaliação da CAPES, é possível observar suas divergências no tocante à adequação de alguns critérios utilizados para avaliação na área de Educação. Vale destacar que, de acordo com dados vigentes em 2017, a avaliação contempla 49 áreas “[...] com uma mesma sistemática e conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES)” (Brasil, 2018, online). Entre os quesitos avaliados estão: proposta do programa; corpo docente; corpo discente, teses e dissertações; produção intelectual; e inserção social.

É consensual entre os três docentes entrevistados a compreensão de que o processo de avaliação é importante para manutenção e melhoria do sistema brasileiro de pós-graduação, especialmente em termos de qualidade e de estrutura da atividade de pesquisa, assim como o reconhecimento da necessidade de revisão contínua de alguns critérios avaliativos. Os docentes destacam que os critérios utilizados pelo CTC-ES para avaliação dos programas de Educação não são adequados para a área. A justificativa reiterada pelos docentes baseia-se nas particularidades das pesquisas na área educacional, considerando que, mormente, envolvem processos sociais e educacionais vivenciados por diferentes sujeitos (alunos, educadores, família, agentes sociais diversos) imbricados nos mais variados contextos socioeducacionais. É nesse sentido que muitos critérios avaliativos, em sua maioria de base quantitativa, são interpretados como não adequados à avaliação do processo de trabalho das atividades desenvolvidas pelos docentes dos programas de pós-graduação em Educação. Cita-se a seguir, como exemplo, a crítica realizada pela docente 02 quando reporta suas condições de trabalho:

Esse é um tema que deveria preocupar muito a todos nós que trabalhamos nas ciências do homem, nas ciências sociais, na educação, porque essas áreas são as mais atingidas pelo excesso. Nosso trabalho de estudo passou a ser medido pelo metro da produtividade. Por exemplo, quando vamos *fazer* pesquisa nos submetemos às agências de fomento para recebermos recursos, lá somos questionados sobre a produtividade de nossas pesquisas. Outro dia preenchi um formulário da FAPEMIG que questionou sobre o impacto social da minha pesquisa, as opções incluíam patentes e produtos produzidos. Eu não tinha o que responder ali. No final tive de justificar que minha pesquisa teve impacto sim, mas o impacto é social, o impacto é na aprendizagem dos alunos, na formação das professoras que participaram. Não há espaço para isso na avaliação, mas isso é importante para nós. Isso é um ponto, mas eu acho que tivemos perdas e ganhos com as políticas de produtividade. Somos muito cobrados para publicar artigos. Somos. Mas isso também é fundamental porque faz com que as descobertas circulem e sejam conhecidas. É um mal necessário (Docente 02 – 7 anos de atuação no PPGE 02).

Segundo Sguissardi (2010), no Brasil a anuência de parâmetros fundamentados em critérios quantitativos de produção acadêmica ocorre de forma mais intensificada a partir dos anos 1996 e 1997, por ocasião da implantação do atual modelo de avaliação empreendida

pela CAPES. Como ressaltado por esse autor, este modelo é tomado pelos críticos como procedimento que considera muito mais quanto um docente/pesquisador produz e publica do que a qualidade ou benefício que o trabalho de pesquisa realizado pode trazer para a ciência, para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. Desse modo, a ênfase instaura-se na produtividade e não no interesse e na qualidade público e social do que é produzido.

A questão da necessidade de produção científica veiculada em periódicos *qualisados* também foi criticada não pela exigência, mas pelo valor atribuído a essas publicações, em detrimento da qualificação de outros veículos tão importantes quanto, considerando-se o compromisso com a socialização do conhecimento. Em relação à qualidade do que é produzido, a avaliação CAPES toma como base o Qualis, que afere qualidade e estratifica a produção por meio da análise da qualidade dos veículos de divulgação – periódicos científicos, livros e anais de eventos.

A respeito das críticas acerca da ênfase colocada na produção científica, Yamamoto et al. (2012, p. 730) ressaltam que “[...] vão desde a sobrecarga e intensificação do trabalho e de seus subprodutos em termos da saúde e do bem-estar dos docentes até o questionamento de um possível abandono da formação de docentes”. Essa ênfase nos indicadores quantitativos ou *produtivismo acadêmico*, como usualmente tem sido denominada por autores como Sguissardi e Silva Júnior (2009), Bianchetti e Machado (2009) e Sguissardi (2010), entre outros, tem sido motivo de debate entre acadêmicos e atraído opiniões distintas.

Gatti (1999) enfatiza que o processo de avaliação centrado nos produtos obtidos e quantificáveis, considerando não só o processo, mas, especialmente, o uso que se faz dele para credenciar, descredenciar e distribuir recursos e bolsas aos programas, faz que a avaliação funcione como estratégia de poder. Essa autora também salienta que a avaliação deveria ser concebida e interpretada como instrumento de reorientação e não de punição. Acrescenta ainda que é necessário distinguir política de apoio à pesquisa de política de formação de pessoas em níveis avançados, valendo-se da consciência de que ao avaliar os programas de mestrado e doutorado:

[...] está avaliando um processo educacional, formativo, e não o produto da atividade de cientistas profissionais [...]. É diferente avaliar-se um processo de formação de pessoas, professores, filósofos, artistas, tecnólogos ou cientistas, e avaliar-se o currículo de um pesquisador ou equipe de pesquisadores para fins de concessão de auxílios a programas específicos [...] se a avaliação se define como diagnóstica, deve ser evitado o caráter punitivo e reforçado seu papel pedagógico, de detectar pontos críticos e encaminhar propostas para que possam ser trabalhadas (Gatti, 1999, p. 34).

No capítulo intitulado *Treze ‘teses’ sobre a pós-graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação* (Ghiraldelli Júnior, 2006)

é discutida a questão da regulação dos programas de pós-graduação. Destaca-se a crítica desse autor ao processo de avaliação deste nível de ensino:

No Brasil, os órgãos de avaliação são também, em certos casos, órgãos de fomento à pesquisa. Isso complica tudo, pois a avaliação não aparece como uma mensuração – como no *ranking* americano ou europeu –, mas como uma instância de distribuição de recursos, como uma instância com poderes econômicos em que se premia ou se pune após a mensuração. É difícil acreditar que essa mensuração possa sair correta em meio a tal situação. Precisariamos rapidamente acabar com isso. Temos de entender o que é avaliação como mensuração e avaliação como intimidação. E temos que entender que a distribuição dos recursos precisa partir da generosidade de uma tentativa de *Welfare State*, e não da tentativa de dividir um pequeno bolo para famintos (Ghiraldelli Júnior, 2006, p. 307).

Desse modo, parece interessante ressaltar Horta e Moraes (2005, p. 98) quando dizem que “[...] o que estava em jogo, [...] não era a avaliação, mas a disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio”. É evidente o reconhecimento por parte dos docentes da necessidade de revisão do uso da avaliação e dos critérios utilizados para avaliar os programas de pós-graduação, especialmente da área da Educação. Vale ressaltar que a avaliação das atividades desenvolvidas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* é um processo realizado pelos próprios pares, ou seja, docentes avaliando docentes. A avaliação por pares é um procedimento reconhecido pela comunidade científica. Trata-se de prática constituída pela análise de mérito científico da atividade acadêmica, por meio de pareceres elaborados por especialistas independentes, que atuam na mesma área de conhecimento ou em área relacionada (Balbachevsky, 2005).

Sobre a avaliação realizada pelos pares, é importante destacar a referência ao estranhamento de si mesmo por que passam os sujeitos envolvidos na avaliação dos programas de pós-graduação. Nesse sentido, Silva e Silva Júnior (2010, p. 225) ressaltam que “A avaliação é orientada pelas diretrizes e modelos produzidos por e executadas pela CAPES, mas efetivada e reproduzida até mesmo por docentes que alegam não concordar com elas, mas que, na condição de coordenadores, as acatam”. Também nessa linha de pensamento, Bianchetti (2011, p. 449) destaca algumas constatações sobre as críticas às formas de organização e funcionamento da CAPES:

Uma segunda constatação diz respeito ao fato de que uma geração de professores que se titulou e trabalhou no período em que a preocupação era com a formação de professores (até meados de 1996) já se aposentou ou está em vias de; sua época é marcada por despreocupações em relação ao tempo de titulação, opções canalizadas para formação – seja como mestres ou doutores, seja na formação destes na condição de orientadores. Quer dizer, não estão mais



nos programas as pessoas formadas em outra ambiência e que não alcançavam as exigências draconianas que passaram a ser impostas aos programas de pós-graduação para se manterem em boa posição no *ranking*, nem aquelas que, as duras penas, davam conta das exigências. Com isto, uma das forças de resistência às imposições deixou de existir. Não fosse suficiente isto, os novos doutores que gradativamente vêm credenciando-se nos programas já inserem-se, predominantemente, com a mentalidade de quem alcançou o grau de mestre e doutor nessa nova ambiência, na qual estão naturalizadas a cultura da pressa, da produtividade, do 'turismo de eventos' (Salles, 2010) e uma longa listagem de subprodutos potencialmente desafiadores à qualidade da formação promovida nos programas.

Desse modo, os termos *estranhamento*, *naturalização* e *contradição naturalizada* vêm sendo usados em diversos estudos e pesquisas (Bianchetti; Machado, 2009; Silva; Silva Júnior, 2010; Bianchetti, 2011; Silva Júnior et al. 2012). Os termos relacionados aparecem na discussão sobre o trabalho docente na pós-graduação, principalmente na abordagem do produtivismo acadêmico e relacionada à linha de pensamento que caminha no sentido do descontentamento com o modelo avaliativo que vem sendo utilizado para avaliação dos programas de pós-graduação e de suas produções.

Nesse sentido, ainda que se manifestem a favor da manutenção da avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, considerando sua importância para o sucesso do sistema CAPES, para o nosso país e para a continuidade do desenvolvimento de estudos e pesquisas, os docentes salientam desgostos e constrangimentos referentes às condições de trabalho em um ambiente de cobrança, à indissociação e, ou, à tendência de identificação do tempo familiar com o da prática universitária, assim como a indução ao produtivismo acadêmico. Entretanto, ainda que também manifestem tantas inconsistências referentes a esse processo de avaliação a que são submetidos, a partir de sua inserção como docente em programas de pós-graduação, os docentes esforçam-se para cumprir as exigências impostas individual e coletivamente, ou seja, a eles e aos programas a que estão vinculados. Tal comportamento tem sido interpretado como concepções de naturalização e estranhamento desses profissionais diante das suas condições de trabalho e de produção.

## Considerações Finais

Nesta breve discussão que teve como objetivo a análise das condições de trabalho docente em dois PPGE de duas Universidades Federais do Estado de Minas Gerais e suas relações com as políticas de avaliação da CAPES, especialmente, demonstradas no PNPG (2011-2020), fica evidente que a implantação da pós-graduação brasileira é muito recente, há pouco mais de 50 anos, ocorrida em um complexo contexto político, em que sua expansão e importância para a conjuntura política e eco-

nômica do país foram cada vez mais ressaltadas. Observa-se ainda que essa expansão esteve sempre associada à ideia de qualidade e excelência, sobretudo com a implantação da avaliação CAPES e seu aperfeiçoamento expressos nos PNPGE. Porém, a preocupação com a qualidade, de certo modo, sempre esteve atrelada a critérios e resultados quantitativos, por meio de produtos, fundamentalmente publicações em periódicos qualificados.

A análise das condições de trabalho docente nos PNPGE apontou diversos aspectos que envolvem o desenvolvimento do fazer docente: pesquisa, ensino, extensão, administração, orientação, participação em eventos e trabalhos burocráticos, entre outros. A exiguidade de tempo para dar conta desse amplo leque de demandas que vão sendo impostas em termos de quantidade e intensidade é uma das principais e recorrentes críticas feitas pelos docentes universitários no tocante às suas condições de trabalho.

O processo de avaliação da CAPES é um tema correlato à discussão sobre as condições de trabalho docente neste nível de ensino, a pós-graduação. Nessa perspectiva, emergem elogios e críticas ao modelo de avaliação. Os aspectos positivos envolvem o reconhecimento da legitimidade e necessidade de um processo avaliativo, principalmente pela dimensão formativa e política desta categoria de ensino. Os fatores negativos ocorrem em função de alguns critérios da avaliação, especialmente sobre a produção científica, e em razão dos exíguos prazos para cumprimento das atividades do programa.

Por fim, as entrevistas com os três docentes, mesmo que não se tenha o objetivo de generalizar suas concepções para toda a pós-graduação, permitiram observar, em decorrência das divergências entre os depoimentos, que o julgamento sobre um processo avaliativo é também um ato subjetivo do docente. Notável é que, mesmo havendo descontentamentos, contradições e estranhamentos na prática docente na pós-graduação *stricto sensu* em Educação, a capacidade de resistência é arrefecida e há docentes que passam a conceber com naturalidade o modo de trabalho, de produção e de avaliação.

Recebido em 17 de julho de 2018  
Aprovado em 26 de setembro de 2018

## Nota

1 Optou-se por não citar o nome da universidade, preservando, assim, a identidade dos docentes entrevistados.

## Referências

BALBACHEVSKY, Elizabeth. A Pós-Graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. P. 275-304.

BIANCHETTI, Lucídio. Condições de Trabalho e Repercussões Pessoais e Profissionais dos Envolvidos com a Pós-Graduação *Stricto Sensu*: balanço e perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 34, p. 439-460, set./dez. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Política de Avaliação e Acompanhamento da CAPES: ingerências e impactos nos PPGs. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 140-153, maio/ago. 2006.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. “Reféns da Produtividade” sobre Produção do Conhecimento, Saúde dos Pesquisadores e Intensificação do Trabalho na Pós-Graduação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2007. P. 1-16.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. Trabalho Docente no *Stricto Sensu*: publicar ou morrer? In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A Intensificação do Trabalho Docente: tecnologias e produtividade**. Campinas: Papirus, 2009. P. 49-90.

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**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 81-100, jun. 2012.

BRASIL. Fundação CAPES. Ministério da Educação. **Sobre a Avaliação**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>>. Acesso em: 22 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. Departamento de Documentação e Divulgação. **I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979)**. Brasília: CAPES, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982-1985)**. Brasília: CAPES, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **III Plano Nacional de Pós-Graduação (1986-1989)**. Brasília: CAPES, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **IV e V Planos Nacional de Pós-Graduação (2005-2010)**. Brasília: CAPES, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020**. Brasília: MEC; CAPES, 2010.

BRASIL. Parecer CFE n. 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. P. 1.

CHARMAZ, Kathy. **A Construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (Org.). **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 2001. P. 211-222.

DUARTE, Adriana Maria Cancela. Intensificação do Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. (CD-ROM).

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula. **Necessidades Formativas de Professores Universitários e os Processos de Intensificação e Precarização do Trabalho Docente**. Viçosa: UFV, 2012. (Relatório de pesquisa: PIBIC/FAPEMIG 2009-2012).

FERREIRA, Andreza Cristina Souza Paula. **As Condições de Trabalho dos Professores-Pesquisadores e o Processo de Produção do Conhecimento na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação**. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2015.

FRANCO, Maria Estela dal Pai. **Universidade, Pesquisa e Inovação: o Rio Grande do Sul em perspectiva**. Passo Fundo; Porto Alegre: Ediupf; Edipucrs, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina. Mestrados e Doutorados: questões de avaliação e políticas de ação. In: ASSOCIAÇÃO Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Avaliação da Pós-Graduação em Debate**. São Paulo: ANPED, 1999. P. 29-47.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Treze Teses sobre a Pós-Graduação no Brasil em Filosofia, Ciências Sociais e Educação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. 2. ed. Florianópolis: Cortez; UFSC, 2006. P. 301-327.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HORTA, José Silvério Baía; MORAES, Maria Célia Marcondes de. O Sistema CAPES de Avaliação da Pós-Graduação: da área de educação à grande área de ciências humanas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 95-116, set./dez. 2005.

HOSTINS, Regina Célia Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-Graduação brasileira. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 133-160, abr. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10315/9578>>. Acesso em: 17 set. 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Temas e Temas na Pós-Graduação em Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Produtivismo Acadêmico e o Trabalho Docente. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 41, p. 21-31, jan./jun. 2008.

PETRINI, Maira; POZZEBON, Marlei. Usando a Grounded Theory na Construção de Modelos Teóricos. **Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 1-18, jan./jul. 2009.

SALMI, Jamil. **The Challenge of Establishing World-Class Universities**. Washington, DC.: The World Bank, 2009.

SAVIANI, Dermeval. A Pós-Graduação em Educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: UFSC, 2002. P. 135-163.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo Acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Lívia Maria Fraga (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. (CD-ROM).

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Trabalho Intensificado nas Federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al. As Novas Faces da Educação Superior Pública no Brasil Revisitadas: o trabalho docente na expansão da pós-graduação. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (Org.). **Trabalho Docente e Expansão da Educação Superior Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012. P. 27-59.

SILVA, Eduardo Pinto e; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Estranhamento e Desumanização nas Relações de Trabalho na Instituição Universitária Pública. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 223-238, ago. 2010.

SIQUEIRA, Angela Carvalho de. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 e a Reforma da Educação Superior do Governo Lula. In: SIQUEIRA, Angela Carvalho de; NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Educação Superior**: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. P. 107-124.

WASSEN, Joyce; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; BALZAN, Newton Cesar. Política de Avaliação em Programas de Pós-Graduação de Excelência em Educação. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 1, n. 10, p. 215-243, jan./abr. 2015.

WITTER, Geraldina Porto. O Ambiente Acadêmico como Fonte de Produção Científica. **Informação & Informação**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 22-26, jan./jun. 1996.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime et al. Produção Científica e “Produtivismo”: há alguma luz no final do túnel? **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 18, p. 727-750, dez. 2012.

**Andreza Cristina Souza Paula Ferreira** é Pedagoga e Mestre em Educação pelo PPGE/ UFV. Professora efetiva de Ensino Fundamental da rede estadual de ensino de Minas Gerais, atuando na Escola Estadual Madre Santa Face – SRE/MG.

E-mail: asouzaufv@gmail.com

**Alvanize Valente Fernandes Ferenc** é Professora Associada, do Departamento de Educação/UFV; Doutora em Educação/ UFSCar e UP/ Porto, Portugal; Pós-doutora/FaE/UFMG. Dedicar-se aos seguintes temas de pesquisa: formação de professores; avaliação e trabalho/condições de trabalho docente.

E-mail: avalenteferenc@gmail.com

**Joyce Wassem** é Doutora em Educação pela UNICAMP e Pós-doutoranda no Departamento de Educação da UFV. Tem experiência na área de Educação com destaque para políticas educacionais da educação básica e superior, avaliação educacional e formação de professores.

E-mail: joywassem@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.