

# AVALIAÇÃO, CARREIRA E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO: PARA ONDE VAMOS?<sup>1</sup>

Antônio de Pádua Bosi<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo discute as atuais pressões vividas no trabalho docente. O argumento principal diz respeito ao aumento e à intensificação das atividades acadêmicas como resultado das políticas voltadas para o ensino superior nos últimos 25 anos.

**Palavras-Chave:** Trabalho docente; Trabalho intelectual; Produtividade.

## EVALUATION, CAREER AND TEACHING WORK AT THE PUBLIC HIGH SCHOOL: WHERE ARE WE GOING TO?

**Abstract:** This article discusses the current presently pressures experienced in teaching work in higher education institutions. The main argument relates to the increase and intensification of academic activities as a result of policies for higher education over the past 25 years.

**Key words:** Teaching work, Intellectual work; Productivity.

*Pressure pushing down on me  
Pressing down on you no man ask for  
Under pressure - that burns a building down  
Splits a family in two  
Puts people on streets.<sup>3</sup>*

(David Bowie e Queen, 1981)

Vivenciando o cotidiano do ensino superior norte-americano no início da década de 1950, Wright Mills, um intelectual fortemente influenciado por Max Weber, foi um dos primeiros a fazer notar o processo de proletarização dos professores universitários e a alienação do trabalho docente. Sua análise tomava os professores como parte de uma “nova classe média” que se expandia numa condição comum, marcada pela retração dos salários e pela rotinização do trabalho.

---

<sup>1</sup> Parte das reflexões desenvolvidas neste texto já foi publicada nas revistas “Movimento” (Adunicamp) e “Universidade e Sociedade” (Brasília). Elas também foram produzidas em espaços do movimento sindical nesses últimos seis anos, em especial nas oportunidades proporcionadas por eventos científicos nos quais foi possível problematizar este tema junto às experiências de docentes de diversas universidades do país.

<sup>2</sup> Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Atua nos Cursos de Graduação e Mestrado em História. E-mail: antonio\_bosi@hotmail.com.

<sup>3</sup> “A pressão... Está me pressionando, está lhe pressionando, ninguém pede isso. Sob pressão, que põe abaixo um prédio. Que divide uma família em duas. Que joga as pessoas nas ruas”.

Para ele, o exercício da educação universitária, ao lado de outras profissões, também perdia a característica de trabalho artesanal, escorado num tipo de autonomia de decisão sobre o que estudar e pesquisar. Contudo, essa nova realidade universitária se manifestava apenas como tendência, pois ainda vicejava somente nas principais e maiores instituições de ensino superior a partir da combinação entre o conhecimento acadêmico e os interesses da iniciativa privada. Exemplificando essa nova atitude a partir de sua própria área, Wright Mills referiu-se ao docente como um “novo empresário”: “É consultor de grandes companhias imobiliárias, de comissões de arbitragem entre patrões e empregados; montou seu escritório de pesquisas, e vende seus serviços e o prestígio de tradicional imparcialidade da universidade a que pertence” (MILLS, 1976, p.152-153).

Essa realidade capturada por Mills é bastante similar à rotina do trabalho docente vivido no Brasil contemporâneo. Obviamente que nem todos os docentes podem se tornar empresários economicamente bem sucedidos em suas respectivas áreas. Isto depende de outros fatores tais como o interesse da iniciativa privada e o valor de mercado que as áreas do conhecimento podem “oferecer”. Nessa escala, os filósofos “valeriam” pouco ou quase nada, enquanto um “médico” ou “agrônomo” com idéias que possam ser mercantilizadas “valeriam” um alto preço. Mas o fato é que a possibilidade de se “viabilizar” financeiramente tem tornado a docência universitária um lugar propício para a realização de negócios com o capital privado e, por seu turno, um lugar cada vez mais determinado pela lógica da competição. Este último aspecto não foi observado por Wright Mills, talvez porque não estivesse suficientemente desenvolvido para ser visto com facilidade.

No caso do Brasil, além do fato de que o ambiente acadêmico passou a ser dominado pela competição entre os docentes apenas recentemente, nossa experiência guarda distância da situação histórica norte-americana também no que se refere principalmente à origem desse ethos empreendedor. Se nos Estados Unidos esse ethos foi estimulado a partir de articulações construídas diretamente com os interesses da iniciativa privada, no Brasil ele foi organizado e viabilizado pelo Estado, por meio de legislação específica e de um vigoroso sistema de avaliação do trabalho docente.

O conhecimento produzido nas universidades brasileiras passou a ser determinado por razões de mercado apenas nas últimas duas décadas. Antes disso, as relações entre a produção docente e o capital eram recessivas e não dominantes. A competição também não existia nos padrões atuais, onde prestígio e status são conferidos por quantidade de produtos e de projetos financiados e não por mérito e relevância do trabalho docente. Em que pese o

fato de que a expressão numérica de uma série de “produtos” acadêmicos era tímida em comparação aos padrões atuais de produção (de alunos matriculados, de cursos de pós-graduação, de revistas científicas, de publicações, de eventos realizados, o próprio número de instituições etc.), o direcionamento do trabalho docente estava fundado principalmente (embora não exclusivamente) num tipo de autonomia que protegia a universidade daquilo que Marilena Chauí chamou no final da década de 1990 de “universidade operacional”, isto é, um tipo de universidade que teria seu desempenho avaliado nos termos de uma eficiência na produção de vários itens como os listados acima (CHAUÍ, 1999). Reconhecida esta realidade, cabe saber como é que uma lógica de produção de tipo industrial se instalou dentro das universidades brasileiras.

O ponto de partida dessa dinâmica histórica não é fácil de ser encontrado, mas se tomarmos relatos de docentes que vivenciaram a universidade ao longo da década de 1980, a mudança parece ser recente. Nesse sentido, a observação de Rogério Guerra, professor do departamento de Psicologia da UFSC, é representativa:

Antes, os profissionais deveriam recorrer aos almoxarifados das instituições para obter itens necessários ao seu trabalho, como papel para impressão de textos, canetas, material de limpeza ou itens mais específicos, como álcool, éter, reagentes e vidrarias. Atualmente, os professores devem elaborar projetos de pesquisa ou de extensão universitária para o aparelhamento institucional (GUERRA, 2005, p. 8).

Ingressado na UFSC em começos da década de 1980, Rogério Guerra apresenta mais do que uma constatação. Ele é testemunha viva de uma radical mudança no modo de trabalhar nas universidades públicas a partir da qual a questão do financiamento das pesquisas passa a ser um elemento independente do trabalho docente e muitas vezes da própria instituição. No caso do sistema federal, os recursos para o desenvolvimento de pesquisas minguaram por volta do final dos anos 80, junto ao represamento de verbas para a manutenção e expansão de cursos, contratação de professores e assistência estudantil.

Atualmente, os docentes já se sentem responsáveis pelo aparelhamento das instituições onde trabalham e se esmeram em buscar recursos por meio da *nova rotina que se generalizou no país*, partindo da CAPES e contaminando todos os Estados no que se refere à forma de aplicação e distribuição das verbas de ciência e tecnologia. Os recursos para a realização das atividades docentes no ensino superior têm sido regradados a partir da competição no campo dos editais para pesquisa e extensão. Trata-se de um processo que confere um direcionamento empresarial da ciência, tecnologia, pesquisa e desenvolvimento.

Cada vez mais, o CNPq e as fundações estaduais de apoio à pesquisa têm convertido seus recursos para pesquisas e estudos que aparelhem e potencializem o trabalho docente à medida da necessidade do capital. E isto pode ser facilmente verificado no caráter dos editais divulgados. Uma das conseqüências desse processo é que a *qualidade* da produção acadêmica passa então a ser mensurada pela *quantidade* da própria produção e por valores monetários que o docente consegue agregar ao seu salário e à própria instituição.

Essa dinâmica tem representado, na rotina do trabalho docente, não apenas uma assimilação desse padrão de produção (que em realidade é de produtividade), mas uma *necessidade* de criar as condições para a realização dessa produção já que, institucionalmente, os *meios de produção acadêmicos* (livros, laboratórios, computadores, equipamentos, bolsas etc.) foram (e continuam sendo) concentrados e disponibilizados principalmente para as áreas que conseguem converter ciência e tecnologia para o capital. O resultado dessa política tem se materializado num crescimento cavalariço da produção e da produtividade acadêmica, cujo objetivo se encerra no próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo*. A evidência desse processo é facilmente constatada, conforme depoimento do ex-diretor de avaliação da CAPES no período de 2004 a 2008:

Cada programa de pós-graduação, muitas vezes cada departamento de graduação, quer editar a sua revista. Quem vai ler isto? É óbvio que se você publica artigos que não são lidos é um desastre (RIBEIRO, 2006, p.42).

Entretanto, esta questão levantada por Renato Janine Ribeiro foi diretamente provocada pela atuação da própria CAPES sobre os docentes ligados a cursos de mestrado e doutorado a partir da década de 1990. Neste período, houve uma forte alteração de rota orientada pela Lei nº 8.405/1992 que conferiu um novo “vigor” a esta instituição no que se referia à tarefa de avaliar a pós-graduação *stricto sensu* no país. A tarefa de avaliar a pós-graduação lhe fora dada em 1981, mas a “vocaçãõ” para elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior só foi efetivamente organizada e exercida a partir da década de 1990. Capitaneando tal projeto esteve o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), articulado a um bloco político resultante do compromisso pós-impeachment. Na liderança da CAPES foi nomeada a professora Eunice Ribeiro Durham, cujas ideias refletiam o curso político das reformas chamadas de neoliberais situadas em grande parte do mundo. À frente da CAPES por três vezes (1990, 1992 e 1995), Eunice Durham representava uma visão de governo que defendeu e iniciou a implementação de uma concepção para o ensino superior calcada, no que diz respeito ao assunto aqui

abordado, na (a) implantação de instrumentos de avaliação do ensino e da produção científica e (b) definição do financiamento público a partir do estabelecimento e cumprimento de metas e desempenho das instituições e programas de pós-graduação. Mesmo sem a devida contrapartida financeira, a expansão da pós-graduação foi estimulada de tal modo que dos 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, existentes em 1965, chegou-se a 1.083 cursos de mestrado e 541 de doutorado no ano de 1996. Antes da última avaliação trienal feita pela Capes em 2010, havia 2.594 cursos de mestrado, 1.516 cursos de doutorado e 284 cursos de mestrado profissionalizante. Estes números representam um crescimento de 139,5% para os cursos de mestrado e de 180,2% para os cursos de doutorado nos últimos 14 anos. Foi neste território que se construíram os valores estruturantes de uma cultura voltada para a produtividade acadêmica e científica.

A inspiração para tais mudanças também foi alimentada pelo ethos competitivo presente na experiência do ensino superior norte-americano, sumariado na sua origem por Wright Mills. Escrevendo em 1995, Bresser Pereira (ministro da Administração Federal e Reforma do Estado entre 1995 e 1998) considerou tal experiência uma referência para a reforma da educação superior no Brasil. É dele a seguinte defesa de posição:

As universidades norte-americanas, através dos seus departamentos, são incrivelmente competitivas. É a competição entre elas, e não a exigência formal de concursos que garantem a excelência do ensino e da pesquisa. De acordo com o princípio básico de uma administração moderna, o controle se realiza não através da exigência de processos rígidos, mas da avaliação dos resultados. (...) Além disso, as fundações e o próprio governo tomam conhecimento dessas avaliações, que influenciam suas decisões de concessão de auxílios ao ensino e à pesquisas. Em consequência, as universidades são levadas a uma competição permanente, buscando sempre ter os melhores professores e pesquisadores em seus quadros, exigindo forte carga de trabalho de seus alunos (BRESSER-PEREIRA, 1995).

Se tal concepção não teve de início muita sorte no ensino de graduação, no caso da pós-graduação *stricto sensu* ela tornou-se a medida do trabalho docente. Todo o financiamento específico para mestrados e doutorados foi então vinculado à CAPES, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em parceria com o Ministério de Ciência e Tecnologia, e às diversas fundações de apoio à pesquisa estaduais. A existência da estrutura *stricto sensu* esteve, desde então, cada vez mais dependente de critérios quantitativos para a distribuição de Bolsas discentes e dos recursos para estruturação desses cursos. Foi nesse contexto que uma lógica de tipo industrial brotou e se desenvolveu como regra geral da sociabilidade docente na pós-graduação, redefinindo o

trabalho acadêmico em termos de “produtos”. A pressão exercida para aumentar a quantidade de trabalho dentro da jornada de 40 horas, avançou também alicerçada na ideia de que os docentes deveriam ser “mais produtivos”, correspondendo à “produção” a quantidade de “produtos” relacionados ao mercado (aulas, orientações, publicações, projetos, patentes etc.) expelidos pelo docente. A quantidade de alunos por docente talvez seja o aspecto mais evidente de que o trabalho foi intensificado neste período. Com referência ao ano de 2008, o INEP divulgou as médias de 10,4 (IFES), 11,7 (IEES) e 18,2 (IPES) da relação alunos por docentes. Sabemos que para o sistema federal esta média aumentará devido aos compromissos estabelecidos pelo REUNI de elevação do ingresso de alunos. Tal realidade, somada ao número de alunos matriculados nos cursos *stricto sensu* aumentando ainda mais a carga horária de ensino dos docentes que atuam na graduação e na pós-graduação, considerando a tabela 1.

Mas o crescimento do número de alunos por docente representa apenas uma dimensão das pressões vividas atualmente no trabalho. Afora isto, o aumento e a necessidade de *registrar* a produção científica universitária aparecem como o elemento mais dramático da redefinição do trabalho docente e assim a autonomia e independência das atividades acadêmicas vão definhando.

TABELA 1 – Evolução do número de alunos matriculados ao final do ano (1996-2007)

Ano	Mestrado	Doutorado	Mestrado Profissional	Total
1996	45.622	22.198	0	67.820
1997	47.788	24.528	0	72.316
1998	50.816	26.828	0	77.644
1999	56.182	29.998	862	87.042
2000	61.735	33.004	1.879	96.618
2001	62.353	35.134	2.956	100.443
2002	63.990	37.728	4.350	106.068
2003	66.959	40.213	5.065	112.237
2004	69.399	41.309	5.814	116.522
2005	73.980	43.958	6.303	124.241
2006	79.111	46.572	6.798	132.481
2007	84.358	49.668	7.638	141.664

Fonte: Capes/MEC (2008).

De maneira geral, registrou-se um aumento crescente na produção científica brasileira a partir dos critérios de avaliação da CAPES aplicados à vida docente na pós-graduação. A própria evolução do número de cursos de mestrado e doutorado no país indica que o terreno onde tal política se ramificou foi bastante ampliado. Na grande maioria das universidades públicas, onde de fato se concentra a pós-graduação *stricto sensu*, este

movimento mostrou-se como uma regra (Sguissardi e Silva, 2005). Tomando como referência duas universidades federais consideradas de tamanho médio, o aumento de cursos de mestrado e doutorado ratifica esta impressão. No período de 1995 a 2005, a Universidade Federal de Juiz de Fora saltou de 4 cursos de mestrado para 12. A Universidade Federal de Uberlândia, no mesmo período, saltou de 7 cursos de mestrado e 2 de doutorado para 22 e 10 respectivamente.

Considerando o número de docentes que atuam em mestrados e doutorados, percebe-se um crescimento robusto, saltando de 27.900 em 1996 para aproximadamente 50.000 em 2007. Considerando a massa total de docentes, cerca de 320 mil em 2008, a presença da pós-graduação *stricto sensu* atinge 15,6%. Todavia, esta participação aumenta significativamente diante do fato de que 85% da pós-graduação *stricto sensu* estão alojados nas IES públicas, onde o número de docentes registrado em 2008 foi de 101 mil. Nesta perspectiva, aproximadamente 42 mil docentes que atuam em mestrados e doutorados representam quase a metade do número total de docentes empregados nas IES públicas.<sup>4</sup>

Retomando a questão da produção científica parece óbvio que os critérios da CAPES também repercutiram na rotina do trabalho nos cursos de graduação à medida que (i) definiram os padrões de produção e produtividade para o credenciamento docente em mestrados e doutorados e (ii) tornaram-se referência para a avaliação do desempenho docente na graduação. Também neste ponto há como visualizar e interpretar esta realidade utilizando os números produzidos pela CAPES, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Ciência e Tecnologia. Considerando a produção bibliográfica percebida nos registros dos grupos de pesquisa do CNPq no período de 2000 a 2008, enxerga-se uma tendência ascendente, principalmente na publicação de artigos científicos.

O número de artigos publicados em periódicos de circulação internacional evoluiu de 24.171 em 2000, para 55.127 em 2008. Em apenas oito anos o crescimento foi de 128%. No caso dos periódicos de circulação nacional (menos valorizados pelo Qualis CAPES), o desempenho docente mostrou-se menor, registrando um aumento de 44.579 em 2000, para 60.578 em 2008.

---

<sup>4</sup> É preciso considerar que os números divulgados pelo INEP referem-se a funções docentes. Há casos de docentes que atuam em mais de uma instituição e que, por este motivo, foram computados mais de uma vez. Contudo, esta diferença (que foge às estatísticas) não é representativa o suficiente para alterar de modo significativo os cálculos realizados.

Os resultados provenientes deste tipo de organização do trabalho também têm sido mensurados por meio de índices bibliométricos que catalogam a produção científica considerada relevante, a exemplo do *Institute for Scientific Informaton* (ISI). Novamente, a produção bibliográfica brasileira capturada por tais índices engordou a partir dos anos 1990.

TABELA 2 – Artigos indexados no ISI (1980-2009)

ANO	1981	1992	2002	2008
Brasil	1.884	4.555	11.347	30.415
% (América Latina)	33,40	40,11	43,84	54,56
% (Mundo)	0,44	0,75	1,55	2,63

Fonte: MCT (2009). Organização do autor.

A disposição dos alunos (graduandos e pós-graduandos) para publicar seguiu a mesma tendência e, percentualmente, revelou uma performance melhor do que a docente. Nas publicações em periódicos de circulação internacional os discentes saltaram de 1.476 em 2000, para 11.789 em 2008, um crescimento percentual de quase 700%. No caso dos periódicos de circulação nacional o salto foi de 5.678 em 2000, para 14.233 em 2008, uma elevação percentual de 150%.<sup>5</sup>

A divulgação científica, particularmente em periódicos, é um dos aspectos mais assustadores a estruturar a produtividade acadêmica e aquilo que tem sido denominado como *cultura produtivista*. Seria comum pensar a disseminação desta propensão a publicar entre docentes, mas tal prática está alicerçada fortemente também entre os alunos. A ênfase dada às atividades de pesquisa na formação universitária, por exemplo, parece ter recebido muito combustível no final da década de 1980. Uma série histórica sobre o número de bolsas de Iniciação Científica distribuídas pelo CNPq indica o início de uma reta ascendente no ano de 1987, com acentuada aceleração a partir de 1992, conforme a tabela 3. Certamente este número foi multiplicado em dezenas devido à participação de outras agências de fomento à pesquisa nos estados e pela contrapartida obrigatória das IES que receberam tais bolsas.

---

<sup>5</sup> Cabe lembrar que o número de discentes nos programas de pós-graduação também aumentou muito, repercutindo na produção científica anotada entre 2000 e 2008. De qualquer modo, o crescimento anotado entre os discentes indica um comportamento novo e diferente em relação à cultura universitária anterior aos anos 90.



TABELA 3 – Evolução de Bolsas de Iniciação Científica do CNPq, 1980-2009

ANO	1980	1986	1987	1992	2002	2003	2009
BOLSAS IC	1.079	1.510	3.921	11.440	18.864	18.238	24.043

Fonte: MCT/CNPq (2010). Organização do autor.

Uma análise bastante positiva sobre estes números tem sido feita por agentes ligados a CAPES, CNPq, órgãos estaduais de fomento à pesquisa, MCT, reitores, enfim, sujeitos que defendem tal modelo. Nesta perspectiva, o quadro constituído por estes números serve para naturalizar uma prática e não para questioná-la. O cruzamento de dados do INEP com dados do MCT indica que, com referência ao ano de 2008, por exemplo, docentes do ensino superior publicaram 115.705 artigos segundo o MCT, o que indica uma produção per capita de 0,36. No caso daqueles que atuam também na pós-graduação, contabilizados em 45 mil no ano de 2010 de acordo com informação de Guimarães, a produção per capita anual de artigos científicos atingiu aproximadamente 1,69.<sup>6</sup>

TABELA 4 – Produção Intelectual da Pós-Graduação no Triênio 2007-2009

Número de Artigos Publicados em Periódicos Técnico-Científicos por Estratos do Qualis Periódicos								
A1	A2	B1	B2	B3	B4	B5	C	Total
23.092	34.486	60.098	48.661	37.817	30.790	34.083	15.956	284.983

Fonte: CAPES (2010).

Podemos (e devemos) perguntar qual é o sentido político de todos esses números. Numa escala histórica que compreende os últimos 25 anos não há como contestar que eles representam um novo ethos acadêmico. Produzir e, especialmente, publicar, tem se convertido na medida do trabalho docente e no espelho da formação universitária. Esta prática configura-se atualmente no principal rito acadêmico e tem sido fortemente reproduzida entre os docentes formados nas décadas de 1990 e 2000, estimulando tragicamente o apetite discente pelo tipo de status e prestígio que nasce desta prática.

---

<sup>6</sup> Considerei os 284.983 artigos publicados no triênio 2007-2009. Tal número foi dividido por 3, subtraído em 20% (o correspondente aproximado à produção discente) e dividido pelos 45 mil docentes.

Tanta pressão para mostrar-se produtivo também adocece. Há uma farta literatura que revela as conexões entre nosso trabalho e o mais profundo esgotamento de nossas forças. Contudo, o que muitas vezes se deixa de destacar é a perversidade da forma mais comum de reação contra isto: uma tentativa de escape, emudecendo a voz que precisa gritar ou “turbinando” a força que precisa de repouso. Quando se está cansado, diria o conselheiro Aires de Machado de Assis, é preciso descansar! A busca por “modernos tonificantes” para alertar e potencializar as escassas energias indica uma resposta individualista e distorcida, pois assimila a ideia de que o tipo, a velocidade e a quantidade de trabalho são naturais e nós é que estamos errados. Iniciado este processo, geralmente o percurso corresponde a uma escala que começa na acupuntura e termina no psiquiatra. No caso dos docentes este pedido de socorro não se transforma em estatísticas visíveis porque ainda não tratamos nosso “fracasso” como uma questão coletiva e uma doença do trabalho.

Mas muitos já começam a descobrir que as premiações simbólicas e financeiras não funcionam de modo a contemplar a todos. A própria avaliação da CAPES sobre os cursos de mestrado e doutorado tem revelado como os critérios mudam à medida que são cumpridos. Na composição de qualquer área iremos verificar o desenho de uma pirâmide, com a maioria dos cursos avaliada com notas 3 e 4 formando uma larga base. Este mecanismo é necessário para manter a disposição de trabalho elevada e a competição como critério de distribuição dos recursos. É uma avaliação financiadora. As bolsas e as verbas provenientes da CAPES são alocadas em conformidade com as notas dos programas, de modo que o congelamento da base da pirâmide preserva o funcionamento do sistema sem alterar o volume de recursos. Nesta lógica, os cursos que têm suas notas rebaixadas fazem a compensação contábil relativamente aos cursos que têm suas notas elevadas.

É bem verdade que a participação da CAPES no financiamento da pesquisa, desenvolvimento, ciência e tecnologia, é modesta. Por analogia, a CAPES tem a importância e a função do Banco Mundial, pois dita regras e normatiza políticas e comportamentos mais do que distribui dinheiro. De qualquer modo, as verbas aplicadas na pós-graduação ajudam a esclarecer o contingenciamento de recursos financeiros. É verdade que houve aumento nos números de bolsas para iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. Os recursos federais direcionados para a pesquisa científica também foram aumentados. Contudo, a correção desses valores pelo índice que mede a inflação (IGP-DI) indica decréscimo nos recursos destinados à pesquisa e à pós-graduação (Helene e Xavier, 2006).

Mensurar esta produtividade fez com que, no CNPq, fosse criada uma base de dados bastante detalhados sobre pesquisadores sediados no país. Tal banco de dados foi denominado de Plataforma Lattes e começou a funcionar online em 1999. De lá para cá, os campos de informação nesta plataforma foram modificados de maneira a evidenciar e quantificar a produção intelectual valorizada pela CAPES, com destaque para a produção bibliográfica. Sua concepção expressa uma nova abordagem sobre a carreira intelectual devido também à *mortalidade do trabalho*! A cada três anos a produção *envelhece, caduca e perde valor*. Não é uma escala utilizada apenas para a avaliação da CAPES, mas generalizou-se para um sem número de experiências institucionais onde se considera a produção docente e discente. Recentemente, introduziu-se nesta carreira um *fator de impacto* da produção de docentes e discentes voltado para mensurar as citações dos artigos publicados. Assim, esta lógica (também recente) de que *não publicar significaria perecer*, foi aperfeiçoada de modo que a tendência passa a ser a de *perecer caso não seja citado*. Com a experiência de um botafoguense convicto olho pra tudo isso e chego a pensar que nada é tão ruim que não possa piorar.

Esta realidade vivenciada cotidianamente pelos docentes tem reforçado um sistema de avaliação do trabalho acadêmico que, ano a ano, alarga o limite da escala de mensuração sobre a produtividade científica. Em algumas áreas do conhecimento, os critérios utilizados já banalizaram os termos de classificação mais universais (sobre os quais se tinha algum consenso) tais como a indexação, introduzindo como medida o tempo de carência para artigos e comunicações de pesquisas, estabelecendo prazos de validade que, quando ultrapassados, fazem “deteriorar” a produção acadêmica. A cada volta desse parafuso, os professores tornam-se reféns dos critérios de produtividade que, ao instituírem novos valores no espaço universitário, ressocializam todas as atividades componentes do trabalho acadêmico, permitindo e legitimando a invasão crescente do tempo do trabalho na vida dos docentes. Envolvidos nesse ambiente de intensa competitividade (onde é uma constante o estímulo ao espírito empreendedor e competitivo) torna-se difícil a produção de uma identidade que se dê pela percepção de que é preciso organização e mobilização para mudança desse sistema. Ao contrário, o padrão que é socializado deita suas raízes em práticas e valores individualistas cuja racionalidade se expressa *na diferença entre ser produtivo e improdutivo*.

Por essa tendência, a competição é naturalizada, tornando-se a regra. A escassez de recursos para pesquisa (e para o trabalho docente em geral) também é naturalizada, e se

transforma em realidade que avaliza a “competência” dos que conseguem acessar tais recursos. E o resultado dessa dinâmica traz conseqüências comuns ao mundo do trabalho, tais como o estresse, o estado permanente de cansaço, a depressão e até o suicídio. Assim, o sentimento de desapontamento com a carreira universitária tende a ser constante e não algo residual. Num depoimento emblemático, um docente avalia tal sentimento: “(...) Quando um jornal não aceita seu *paper*, seu sentimento não é o de que seu *paper* não foi aceito, mas de você mesmo é que foi rejeitado. (...) Eles olham para você como se você não devesse estar ali” (MÉIS, 2003, p. 1139).

Esta “cultura da produtividade” esteve inicialmente restrita ao exercício da pós-graduação *stricto sensu*, mas já transbordou esta fronteira e se alastrou para a esfera do ensino da graduação, contaminando os estudantes que passaram a receber a pressão para que sejam produtivos sob quaisquer condições. Um dos primeiros sinais desta pressão foi a redução dos prazos para conclusão do mestrado e do doutorado (bem como os prazos das bolsas para esses cursos). As bolsas para mestrado, por exemplo, tiveram redução de 3 para 2 anos e meio, no início da década de 1990, e de 2 anos e meio para 2 anos, no final dessa mesma década. Nessa nova ossatura institucional, os mestrandos e doutorandos quase sempre recebem pressão de seus orientadores e dos programas (que pleiteiam sempre a melhor pontuação na CAPES) para cumprirem esses prazos a despeito da qualidade final de seus trabalhos. Este desdobramento que agora atinge a graduação resulta em grande medida de um aparente consenso sobre a CAPES ser a referência e medida de todo o trabalho docente. Desse modo, sem qualquer estímulo externo formal, muitas instituições universitárias desenvolvem seus “próprios” critérios de avaliação, ultrapassando em exigência o que é “sugerido” pelas coordenações de área da CAPES, de tal maneira que um simples edital para distribuição de bolsas de Iniciação Científica torna-se alvo de competição, um verdadeiro instrumento de conferência de status entre os docentes e alunos.

Desse modo, sem qualquer estímulo externo formal, muitas instituições universitárias desenvolvem seus “próprios” critérios de avaliação, ultrapassando em exigência o que é “sugerido” pelas coordenações de área da CAPES, de tal maneira que um simples edital para distribuição de bolsas de Iniciação Científica torna-se alvo de competição, um verdadeiro instrumento de conferência de status entre os docentes e alunos. Portanto, na prática os critérios de avaliação e de produtividade existentes no âmbito da CAPES, do CNPq, de agências estaduais de fomento à pesquisa e das IES, tendem a determinar o trabalho docente

e a subordinar os Planos de Carreira que teoricamente definem nossas funções e organizam nossa rotina acadêmica.

Como já se tornou comum dizer entre os docentes, a nova rotina de trabalho refez a semana cristã de modo que “o sábado ainda é sexta-feira, e o domingo já é segunda-feira”. Apesar da realidade vivida, nossas carreiras permanecem de pé, principalmente como letra jurídica, mas têm sido corroídas pelo exercício concreto do trabalho docente. Os valores que ela inspira têm sido corrompidos sistematicamente por práticas cotidianas que se enraízam no trabalho docente e relativizam a importância e o peso da carreira. As diversas formas remuneratórias que se consolidam externamente ao salário docente, por exemplo, adquiriram uma relevância cada vez maior de modo a deslocar a atenção e o esforço do professor para outras fontes de pagamento, o que certamente fragiliza o próprio salário como base de nossa carreira. Os complementos salariais não estão mais restritos aos cursos de especialização (pós-graduação *lato sensu*) ou às consultorias profissionais (algumas alcançam os milhares de reais). Há uma diversificação de fontes de renda que afetou as atividades de ensino, pesquisa e extensão, gerando um contexto no qual estes serviços “temporários” passam a ser a prioridade do docente.

Atualmente há inúmeros programas de ensino à distância que funcionam baseados em remuneração adicional na forma de bolsa. No campo da extensão, os ganhos auferidos por meio de projetos já não são casos isolados e nem esporádicos. E na pesquisa é possível estabelecer um fluxo de pequenos ganhos financeiros advindos de projetos que reordena o trabalho docente. Um ideal tipo desse trabalhador aponta para uma estrutura de renda complexa: (i) o salário, (ii) cursos pagos, (iii) assessorias e consultorias, (iv) serviços técnicos, (v) bolsas de ensino, de extensão e de pesquisa e (vi) financiamentos de pesquisa. O salário ainda é a parte central e mais importante, mas as outras atividades remuneradas configuram compromissos, relações e vínculos que não estão previstos nos Planos de Carreira atuais das IES públicas.

Não é preciso argumentar exaustivamente que muitos planos de carreira docente foram estruturados para refletir e reproduzir um padrão societário de trabalho baseado na solidariedade entre os docentes de modo a, por exemplo, distribuir isonomicamente as tarefas acadêmicas entre graduados, especialistas, mestres e doutores, sem fazer distinções fixadas em quaisquer parâmetros de produtividade. Tais carreiras definem claramente a rotina do trabalho e a vincula à natureza indissociável da produção e disseminação do conhecimento a partir do ensino, da pesquisa e da extensão. Além disso, condições desiguais

de trabalho arruínam a natureza indissociável das atividades acadêmicas à medida que cria diferentes categorias e status de docentes fundados em critérios de produtividade acadêmica. Desse modo, instituições de um mesmo sistema público de educação superior podem desenvolver dinâmicas próprias que fragilizam a carreira e de seus princípios.

Parece não restar dúvidas sobre o fato de as carreiras cotidianamente vividas pelos docentes guardarem uma gigantesca distinção relativamente a esse modelo. O que vivemos na prática, nesses últimos dez ou quinze anos, aponta e fortalece a competição como valor que organiza nosso trabalho. Este ethos pode ser percebido, por exemplo, nas disputas dos recursos para pesquisa e nas tentativas de publicar artigos. Não há nenhum tipo de solidariedade contida neste paradigma.

Sobre este ponto, o atual presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, fornece ricas evidências sobre o modelo de solidariedade científica que temos perseguido: “As pessoas que estão ganhando o prêmio Nobel têm 30, 40 pós-doc trabalhando *pra ela* ganhar o prêmio Nobel” (GUIMARÃES, 2010). Este tipo de colaboração parece reproduzir a hierarquia taylorista do comando-obediência e da divisão do trabalho. Mesmo as publicações feitas em co-autoria não são necessariamente guiadas pelo interesse em potencializar descobertas, experimentos, raciocínios e argumentos que possam ter alguma repercussão social importante. No caso brasileiro, o crescimento da co-autoria em periódicos e eventos científicos parece ser um desdobramento intencional para aumentar a produtividade individual. Na área de Ciência da Informação, por exemplo, percebeu-se um nítido crescimento dos artigos de co-autoria relativamente aos de única autoria desde 2000, registrada a superação do primeiro tipo sobre o segundo a partir de 2007 (Vilan et al.; 2008). Portanto, mesmo onde encontramos sinais de um trabalho coletivo pode se tratar também de uma estratégia para aumentar a produtividade científica.

Em síntese, não escapamos à pressão da produtividade que contaminou todo o mundo do trabalho.

Dentre muitas outras observações, podemos adiantar três conclusões. Primeiro: o atual sistema está adoecendo os docentes. Sem comentários. Segundo: Este modelo, baseado na competição como regra para a divisão de recursos e definição da excelência acadêmico-científica, tem produzido resultados de qualidade duvidosa. Seus instrumentos desenvolvidos para avaliar os cursos de pós-graduação dificilmente permitem aferir, em extensão e profundidade, a relevância e importância social e econômica tanto dos egressos quanto dos produtos propriamente ditos. O próprio aperfeiçoamento de tais instrumentos é algo

nebuloso e obtuso. A reclassificação das revistas científicas de acordo com os novos critérios “Qualis CAPES” realizada em 2008 foi operada, em muitas áreas, por meio de consulta virtual aos periódicos, informações indiretas sobre os mesmos, e um tipo de “intuição” acadêmica face ao desconhecimento do consultor acerca da revista. Terceiro: É preciso repensar e construir outro modelo de avaliação do trabalho docente baseado num tipo de tratamento isonômico para as instituições de ensino superior públicas. É verdade que a isonomia pode fluir para a consolidação de uma realidade desigual que nenhum tipo de política de “cotas” para regiões mais penalizadas terá forças para corrigir. Contudo, se trata de garantir condições isonômicas para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, não apenas desconcentrando os parques investimentos existentes, mas ampliando o financiamento em relação ao PIB, por exemplo. Ao mesmo tempo, é necessário que os prazos para o trabalho docente sejam estabelecidos em relação à realidade concreta, vivida por quem trabalha. Políticas gerais levadas ao fim e ao cabo podem enquadrar os diversos sujeitos que produzem o conhecimento, mas, conforme analisado aqui, também tendem a substituir a lógica autônoma do trabalho intelectual pela lógica da produção industrial.

Por fim, saber se é *possível* repensar e construir outro modelo de avaliação já é um desafio mais difícil, e depende de uma prática acadêmica que nesse contexto requer reflexões e atos de resistência, negação e rebeldia. Não é o caso de retornarmos ao intelectual artesão, apaixonadamente defendido há 60 anos por Wright Mills, mas saber se estamos dispostos a recuperar a condição de autonomia para nosso trabalho.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Ciência e Tecnologia. Produção Científica. 2009. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/5703.html>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

---. MCT/CNPq. Bolsas concedidas a estudantes de graduação, 1980-2009. 2010. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/5826.html>>. Acesso em: 12 jul. 2010.

---. MCT. Número de artigos brasileiros, da América Latina e do mundo publicados em periódicos científicos internacionais indexados no ISI, 1981-2008. 2009. Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/8499.html>>. Acesso em: 12 set. 2010.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Universidade Competitiva. **Folha de S. Paulo**, 2 abr 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 02 abr. 2009.

CAPES. Relatório de Divulgação dos Resultados da Avaliação Trienal 2010. Disponível em: <<http://trienal.capes.gov.br/>>. Acesso em: 15 set. 2010.

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

CHRISPIANO, J. Todo poder à avaliação. **Revista da ADUSP**, São Paulo, n. 36, p. 26-35, jan. 2006.

GUERRA, R.F. Impressões sobre a universidade insalubre. **Plural**, Florianópolis, v. 11, n. 14, p. 4-13, 2005.

GUIMARÃES, J.A. et al. **Produtivismo**: a que veio? A quem serve? 11/03/2010. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/campanhas/produtivismo/index.html>>. Acesso em: 04 out. 2010.

HELENE, A.F.; XAVIER, G.F. Financial support of graduate programs in Brazil: *quo vadis?*. **Brazilian Journal of Medical and Biological Research**. v. 39, n.7, pp. 839-849, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bjmr/v39n7/6091.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2007.

MÉIS, L. et al. The growing competition en Brazilian science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, n. 36, p. 1135-1141, 2003.

MILLS, C.W.. **A nova classe média**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

RIBEIRO, R.J. Entrevista. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 36, p. 36-51, jan. 2006.

SGUISSARDI, V.; SILVA, J.R. Relatório Científico Final/Fapesp do projeto **Mercantilização da Esfera Pública e Universidade**. Nova Identidade Universitária e Trabalho Docente das IFES da Região Sudeste. 2008. Mimeo.

VILAN, J.L.; SOUZA, H.B.; MUELLER, S. Artigos de periódicos científicos das áreas de informação no Brasil: evolução da produção e da autoria múltipla. **Perspectivas em Ciência da Informação**. vol.13, n.2, pp. 2-17, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pci/v13n2/a02v13n2.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2010.

Recebido em 30/06/2010.

Aprovado para publicação em 06/09/2010.