



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Carla Guimarães Ferreira

**Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos
oficiais de avaliação e fomento**

Rio de Janeiro

2023

Carla Guimarães Ferreira

**Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos oficiais de
avaliação e fomento**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de pesquisa: formação Humana e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dra. Deise Mancebo

Rio de Janeiro

2023

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

F383 Ferreira, Carla Guimarães
Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos oficiais
de avaliação e fomento / Carla Guimarães Ferreira. – 2023.
494 f.

Orientadora: Deise Mancebo.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Instituto de Psicologia.

1. Educação superior – Brasil – Teses. 2. Neoliberalismo – Teses. 3.
Investimentos na educação – Brasil – Teses. I. Mancebo, Deise. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

bs CDU 378

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

Assinatura

Data

Carla Guimarães Ferreira

**Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos oficiais de
avaliação e fomento**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Formação Humana e Cidadania.

Aprovada em 06 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Deise Mancebo (Orientadora)

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Claudio Roberto Marques Gurgel

Universidade Federal Fluminense – UFF

Prof.^a Dr.^a. Carla Vaz dos Santos Ribeiro

Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof.^a Dr.^a. Gaudêncio Frigotto

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dr.^a. Júlio Carlos Figueiredo

Universidade Federal Fluminense – UFF

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

“Porque Dele e por Ele / Para Ele são todas as coisas...
A Ele a glória / Pra sempre / Amém”
“Tudo é do Pai / Toda honra e toda glória
É dEle a vitória / Alcançada em minha vida”

GRAÇAS A DEUS, doutorado concluído. E Ele sabe a importância desta frase!

Na última semana de março de 2018, fui ao santíssimo da Paróquia Nossa Senhora das Dores, no Ingá (Niterói/RJ). Eu gostava de ir, geralmente às quartas-feiras, ficar lá um pouco com Jesus. Naquele dia, um dos assuntos que conversei com Ele foi sobre deixar o setor público e retornar ao mercado e às empresas privadas. Era meu sonho, desde o primeiro dia da graduação, cursar um doutorado e ser professora da UFF, mas comecei a me dar conta que este poderia não ser o sonho dEle. Eu já havia tentado ingressar em doutorados de Administração três vezes, sem sucesso, e o tempo estava passando. Outro dilema era que, na verdade, eu não queria fazer Administração mais uma vez. Minha graduação e mestrado já haviam sido nesta área. Eu queria aprender coisas novas, ampliar e enriquecer meu conhecimento. Porém, futuramente, isso poderia me trazer problemas com os editais de concurso público para professor, pois estes certames restringem suas vagas para quem cursou mestrado e doutorado em Administração. E, desta vez, eu estava optando por concorrer a vaga no doutorado em Políticas Públicas, da UERJ, a qual inscrevi em 24 de abril de 2018. Eu disse a Deus que esta seria a última vez que eu tentaria um doutorado e, que se fosse da vontade dEle que eu passasse, eu estava confiando que Ele também providenciaria no futuro um concurso – para qualquer universidade federal, mesmo que não fosse para a UFF – o qual o edital exigisse mestrado em Administração e doutorado em áreas afins, de modo que eu pudesse me candidatar.

Antes de sair do santíssimo, um rapaz me chamou: “Oh menina, oh menina!” E uma das coisas que ele me disse foi: “Deus disse para você ficar tranquila porque Ele vai atender o sonho que está em seu coração.” Resultado do processo seletivo para doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana, em 03/07/2018: Aprovada com nota 10. Resultado do certame nº 50/2023, para o cargo de professor efetivo da UFF, ANTES de eu terminar o doutorado, na área de conhecimento em Administração Pública e Políticas Públicas, com exigência de doutorado em Administração, Políticas Públicas e outras áreas afins: Aprovada.

Portanto, a Ele que faz por nós muito mais do que pedimos e imaginamos, toda honra e toda glória e meu primeiro agradecimento.

Além das oportunidades que me foram concedidas, agradeço a Deus por ter me dado força para enfrentar os momentos difíceis desta empreitada. Principalmente, Drummond, porque *no meio do caminho tinha uma pandemia!* O enfrentamento de incertezas, estudo e trabalho remotos, a perda de pessoas queridas e problemas de saúde meus e na família afetou a todos e a mim também.

Para além da pandemia, foi um período de perda de pessoas importantes para mim, por outras motivações: meu padrinho, uma melhor amiga, um primo e compadre, amigos da igreja

e o professor Joel, citado nesta tese na seção 2.5. Sou grata a este ex-professor e amigo, que nos deixou após um AVC por tanta sobrecarga de trabalho, pois, enquanto meu chefe em 2018, me proporcionou a redução de carga horária no trabalho para cursar o doutorado após a negativa da minha chefia anterior.

Após estes episódios, me vi, pela primeira vez na vida, sem concentração para leitura, dispersa e sem conseguir manter uma rotina disciplinada de estudos. Portanto, esta tese foi fruto também de uma luta contra minhas limitações intelectuais e emocionais.

Por isso, sou grata a meus pais por todo incentivo, desde criança, aos estudos, por não me deixarem desanimar. À minha mãe e amiga, Iara, que sempre me fez acreditar que posso mais do que imagino. A meu pai, Carlos, que sempre foi exemplo em disciplina e dedicação. À minha irmã Ivana que me inspira força e resiliência. De modo incondicional, agradeço ao Phillipe (que durante este processo se tornou meu marido), pela paciência, companheirismo e auxílio em todo tempo do curso, durante a pandemia e em nossos projetos pessoais.

Eu também não teria conseguido terminar esta pesquisa sozinha e, por isso, preciso agradecer à minha rede de apoio que, para além da torcida e orações, me auxiliou de forma objetiva com revisões textuais, cálculos, tabulação de dados, gráficos, sumário, referências bibliográficas, transcrição de resumo para outra língua, investimento do Toefl e também me aliviando das tarefas cotidianas para eu me dedicar melhor à tese. Obrigada, mãe, pai, Naninha, Phillipe, Elissa, dinda Marília, Tiago Curti, Juliana Santiago, Lorena Oliveira e professora Raquel Freitas (IFF-Maricá). O percurso acadêmico é muito árduo e fatigante e, por vezes, pode nos adoecer. Vocês foram essenciais ao dividir este peso comigo.

Algumas destas pessoas citadas, juntamente com a tia Edna, tio Agostinho e tia Sueli, se deslocaram até o Rio de Janeiro, no dia 06/11/23, para prestigiar a apresentação da minha defesa. Outras, me acompanharam por videoconferência. Pela disponibilidade de tempo e carinho de vocês, gratidão!

Meu muito obrigada ainda:

Ao PPFH e a Faperj por todo auxílio financeiro, sempre que necessário, me possibilitando a construção desta tese e a participação em congressos.

Aos secretários do curso – Bárbara, Humberto, Marcos e Wilson – sempre prestativos e solícitos. Ao corpo docente do PPFH pelas aulas que me propiciaram crescimento intelectual. Aos professores da banca de qualificação e defesa que contribuíram para a melhoria de meu trabalho, professores: Carla Vaz dos Santos Ribeiro (UFMA), Claudio Roberto Marques Gurgel (UFF), Eduardo Pinto e Silva (UFSCAR), Gaudêncio Frigotto (UFF/UERJ), Julio Carlos Figueiredo (UFF) e Luiz Antonio Saléh Amado (UERJ). E, em especial, à minha orientadora pela generosidade em compartilhar conhecimentos e por apoiar sempre as causas dos discentes e nossas participações em eventos. E ao professor Gurgel, que acompanha meus estudos nesta temática desde o mestrado, pelas conversas ao telefone sobre o tema e pela torcida, apoio e preocupação em minha trajetória profissional.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta tese.

POLÍTICA

Lance possível do bem comum,
Ordem humana de interação.
Alimento da gerência social,
Lócus da cultura em organização.

Partilha simbólica do poder,
Direito e dever do cidadão.
Participar do âmbito coletivo livre
Para efetivar seu papel na nação.

Mas atualmente urge a indiferença,
As pessoas adoecem no comodismo.
Perde-se o rumo e o senso de inserção,
Infelizmente há descaso e pessimismo.

Oxalá isso possa mudar em breve,
Avançar no compromisso da cidadania.
Formar consciência e engajar na militância,
Pessoas e grupos na construção da democracia.

Marcorelio Fortini de Andrade

Não me entrego sem lutar.

Tenho, ainda, coração.

Não aprendi a me render.

Que caia o inimigo então.

Renato Russo

RESUMO

FERREIRA, Carla Guimarães. *Produtivismo acadêmico: o posicionamento docente diante dos órgãos oficiais de avaliação e fomento*. 2023. 494f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A tese tem como objetivo investigar e analisar as causas da submissão/adesão de parte da comunidade acadêmica à influência dos valores de mercado que se projetam sobre a universidade pública, levando-a ao sentido oposto da educação em sua acepção transformadora. Com vistas a tornar o problema mais explícito, objetivou-se abordar também como ocorre a submissão do indivíduo ao sistema. A pesquisa fez uso de procedimentos metodológicos variados como análise bibliográfica (livros e artigos), análise documental, pesquisa bibliométrica, observação, aplicação de questionário e realização de entrevistas. A pesquisa propriamente teórica conduziu à sistematização de oito mecanismos que atuam sobre a subjetividade dos trabalhadores, em específico, dos docentes; e que se constituem em estratégias do capital para sua reprodução e perpetuação no âmbito acadêmico. A pesquisa empírica pôde identificar diversas circunstâncias que comprovaram: a origem do atual método de avaliação da educação superior e como este é fomentado e as percepções de professores de pós-graduação sobre o assunto; a mercantilização da educação superior (com suas consequências); a forma como os professores são impelidos a, às vezes, agir de forma pouco ética; a perda de autonomia do pesquisador e a “obediência” de parte considerável dos docentes às concepções gerencialistas. A hipótese central – de que há baixa resistência, por parte de muitos docentes, diante das determinações dos órgãos de avaliação e fomento, como a CAPES e o CNPq, conduzindo ao aprofundamento de práticas que comprometem a educação enquanto espaço e tempo de formação humana e desenvolvimento civilizatório – foi comprovada. Como parte da conclusão, buscou-se pensar, com base nas opiniões de diversos docentes de distintos cursos, medidas de combate às práticas empresariais no âmbito educacional.

Palavras-chaves: Educação superior; Neoliberalismo; Mercantilização do ensino; Produção da subjetividade; Ética; Resistência

ABSTRACT

FERREIRA, Carla Guimarães. *Academic Productivism: professors positioning in the face of official assessment and fomentation institutions*. 2023. 494f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The thesis aims to investigate and analyze the causes of the submission/adhesion of part of the academic community to the influence of market values that are projected onto the public university, taking it in the opposite direction of education in its transformative sense. With a view to making the problem more explicit, the aim was also to talk how the individual is subjected to the system. The research made use of varied methodological procedures such as bibliographic analysis (books and articles), document analysis, bibliometric research, observation, questionnaire application and interviews. Properly theoretical research led to the systematization of eight mechanisms that act on the subjectivity of workers, specifically teachers; and which constitute capital strategies for its reproduction and perpetuation in the academic sphere. Empirical research was able to identify several circumstances that proved: the origin of the current higher education evaluation method and how it is fomented and the perceptions of postgraduate professors on the subject; the mercantilization of higher education (with its consequences); the way teachers are sometimes compelled to act unethically; the loss of researcher autonomy and the “obedience” of a considerable number of teachers to managerialist conceptions. The central hypothesis – that there is low resistance, on the part of many teachers, in the face of the determinations of evaluation and fomentation institutions, such as CAPES and CNPq, leading to the deepening of practices that compromise education as a space and time of formation human and civilizational development – has been proven. As part of the conclusion, sought to reflect, based on the opinions of several teachers from different courses, measures to combat business practices in the educational sphere.

Keywords: Higher education; Neoliberalism; Mercantilization of education; Production of subjectivity; Ethic; Resistance.

RESUMEN

FERREIRA, Carla Guimarães. *Productivismo académico: la posición docente ante los organismos oficiales de evaluación y desarrollo* 2023. 494f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

El estudio buscó investigar y analizar las causas de sumisión/adhesión de parte de la comunidad académica a la influencia de los valores de mercado que se proyectan en la universidad pública, llevándola en sentido contrario a la educación en su significado transformador. Con el fin de hacer más explícito el problema, el objetivo fue plantear también cómo se produce la sumisión del individuo al sistema. La investigación utilizó procedimientos metodológicos mixtos como análisis bibliográfico (libros y artículos), análisis documentales, investigación bibliométrica, observación, aplicación de cuestionarios y realización de encuestas. La investigación teórica hecha condujo a la sistematización de ocho mecanismos que actúan sobre la subjetividad de los trabajadores, específicamente, profesores; y que constituyen estrategias de capital para su reproducción, además de la perpetuación de la mirada productivista en el ámbito académico. La investigación empírica pudo identificar distintas circunstancias que comprobaron el punto de vista mencionado: el origen del actual método de evaluación educativa. La educación superior y cómo se la fomenta, además de las percepciones de los profesores de posgrado sobre el tema; la mercantilización de la educación superior (con sus consecuencias); cómo los profesores a veces se ven obligados a actuar de forma poco ética; la pérdida de la autonomía del investigador científico y la “obediencia” por parte considerable de los docentes a los conceptos gerencialistas. La hipótesis central – que hay poca resistencia por parte de muchos docentes, dadas las determinaciones de órganos de evaluación y desarrollo, como la CAPES y el CNPq, llevando a la profundización de prácticas que comprometen a la educación como espacio y tiempo de formación humana y desarrollo civilizatorio – fue probada. Como parte de la conclusión, se buscó reflexionar, a partir de las opiniones de variables profesores de diferentes carreras, sobre medidas para combatir las prácticas mercantilistas en el ámbito educativo.

Palabras clave: Educación superior; neoliberalismo; comercialización de la educación; producción de subjetividad; principio moral; resistencia

RÉSUMÉ

FERREIRA, Carla Guimarães. *Productivisme Académique* : Positionnement de l'Enseignement Devant les Organismes Officiels d'Évaluation et de Promotion. 2023. 494f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) - Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

La thèse vise à rechercher et analyser les causes de la soumission/adhésion d'une partie de la communauté académique à l'influence des valeurs marchandes projetées sur l'université publique, en la prenant dans la direction opposée de l'éducation dans son sens transformateur. Dans le but de rendre le problème plus explicite, il s'agissait également d'aborder la manière dont l'individu est soumis au système. La recherche a fait appel à des procédures méthodologiques variées telles que l'analyse bibliographique (livres et articles), l'analyse de documents, la recherche bibliométrique, l'observation, l'application de questionnaires et les entretiens. La recherche théorique elle-même a conduit à la systématisation de huit mécanismes qui agissent sur la subjectivité des travailleurs, notamment des professeurs ; et qui constituent des stratégies capitales pour leur reproduction et leur perpétuation dans la sphère académique. La recherche empirique a pu identifier plusieurs circonstances qui prouvent : l'origine de la méthode actuelle d'évaluation de l'enseignement supérieur et la manière dont elle est promue et les perceptions des professeurs de troisième cycle sur le sujet ; la marchandisation de l'enseignement supérieur (avec ses conséquences) ; la manière dont les professeurs sont parfois contraints d'agir de manière contraire à l'éthique ; la perte d'autonomie des chercheurs et « l'obéissance » d'une partie considérable des professeurs aux conceptions managériales. L'hypothèse centrale – qu'il existe une faible résistance, de la part de nombreux professeurs, face aux déterminations des instances d'évaluation et de développement, comme le CAPES et le CNPq, conduisant à l'approfondissement de pratiques qui compromettent l'éducation comme espace et temps de développement humain et civilisationnel – a été prouvé. Dans le cadre de la conclusion, nous avons cherché à envisager, à partir des avis de plusieurs professeurs de différentes filières, des mesures visant à lutter contre les pratiques commerciales dans le domaine éducatif.

Mots clés: Éducation universitaire; le néolibéralisme ; commercialisation de l'éducation; production de subjectivité ; éthique; résistance

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Empresas Financiadoras dos Institutos Liberais	58
Quadro 2 - Escola Austríaca e Escola de Chicago – Características.....	65
Quadro 3 - Histórico do neoliberalismo no Brasil e no Mundo – Resumo	74
Quadro 4 - Expressões que retratam o modo atual de trabalho nas pós-graduações.....	114
Quadro 5 - Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação	268
Quadro 6 - Colégio e Áreas do Conhecimento - CAPES	284
Quadro 7 - Presidentes da CAPES (governo Collor até governo Lula – de 1990 a 2023).....	469
Quadro 8 - Presidentes do CNPq (governo Collor até governo Lula – de 1990 a 2023)	471
Quadro 9 - Alguns membros do Conselho Superior da CAPES (2008 - 2023)	477

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Regiões do país que receberam notas 6 e 7 nas 7 avaliações da CAPES.....	103
Tabela 2 - Ranking das regiões do país que receberam notas 6 e 7 após 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022).....	103
Tabela 3 - Regiões onde estão concentradas as universidades que possuem cursos com notas 6 e 7 após 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022)	103
Tabela 4 - Ranking das principais universidades do país com notas 6 e 7 após 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022).....	104
Tabela 5 - Ranking de cursos que receberam notas 6 e 7 nas 7 avaliações da CAPES por área do conhecimento (entre 2001 e 2022)	105
Tabela 6 - Principais áreas de avaliação que possuem cursos com notas 6 e 7 em 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022).....	106
Tabela 7 - Pontuação Qualis para periódicos	287
Tabela 8 - Grupos de pesquisa por região geográfica em 2016.....	341
Tabela 9 - Resultado da questão 2.1 do questionário – Geral e por área de conhecimento ...	366
Tabela 10 - Resultado da questão 2.2 do questionário – Geral e por área de conhecimento .	367
Tabela 11 - Resultado da questão 3 do questionário – Geral e por área de conhecimento	369
Tabela 12 - Resultado da questão 5 do questionário – Geral e por área de conhecimento	379
Tabela 13 - Resultado da questão 6 do questionário – Geral e por área de conhecimento	381
Tabela 14 - Resultado da questão 7.1.a do questionário – Geral e por área de conhecimento	385
Tabela 15 - Resultado da questão 7.2 do questionário – Geral e por área de conhecimento .	387
Tabela 16 - Resultado da questão 7.3 do questionário – Geral e por área de conhecimento .	388
Tabela 17 - Resultado da questão 8 do questionário – Geral e por área de conhecimento	393
Tabela 18 - Resultado da questão 9 do questionário – Geral e por área de conhecimento	395
Tabela 19 - Resultado da questão 10 do questionário – Geral e por área de conhecimento ..	400
Tabela 20 - Resultado da questão 11 do questionário – Geral e por área de conhecimento ..	401
Tabela 21 - Práticas pouco éticas visando o aumento de publicação	404
Tabela 22 - Quantidade de publicações em uma revista em um mesmo ano	388
Tabela 23 - Frequência de publicações em uma mesma revista em determinado intervalo de tempo (em anos).....	404

Tabela 24 - Número de total de publicações por docente (1998 - 2022) com destaque para professores com mais de 9 publicações ao ano.....	388
Tabela 25 - Resultado da questão 2.1 do questionário – Geral e por área de conhecimento..	409
Tabela 26 - Resultado da questão 12 do questionário – Geral e por área de conhecimento	4143
Tabela 27 - Resultado da questão 14 do questionário – Geral e por área de conhecimento	4177
Tabela 28 - Resultado da questão 15 do questionário – Geral e por área de conhecimento	4188

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Primeira reunião da Sociedade Mont Pèlerin	54
Figura 2 - Atos do dia 15/05/2019 A.....	201
Figura 3 - Atos do dia 15/05/2019 B	201
Figura 4 - Atos do dia 15/05/2019 C	202
Figura 5 - Atos do dia 30/05/2019.....	202
Figura 6 - Reunião do PSDB pelo “fim da corrupção”	203
Figura 7 - Site Avaaz - Compartilhar petição.....	205
Figura 8 - Número de Publicações por Revista no triênio 2013-2016	225
Figura 9 - Primeira reunião do Conselho Deliberativo da CAPES	233
Figura 10 - Logomarca atual da CAPES	241
Figura 11 - Organograma da CAPES	258
Figura 12 - Logotipo CAPES 70 anos	265
Figura 13 - Etapas da Avaliação Quadrienal da CAPES.....	270
Figura 14 - Organograma Sistema de Avaliação CAPES	274
Figura 15 - Quesito “inovação” no Currículo Lattes.....	281
Figura 16 - Reunião sobre a criação do CNPq	310
Figura 17 - Primeira reunião do Conselho Deliberativo do CNPq.....	311
Figura 18 - Quem é quem na primeira reunião do CD do CNPq	312
Figura 19 - Visita de Getúlio Vargas à CAPES.....	314
Figura 20 - Primeira logomarca do CNPq.....	316
Figura 21 - Primeira logomarca do CNPq estilizada.....	318
Figura 22 - Reunião do PBDCT, realizada no CNPq.....	320
Figura 23 - Início da criação da logomarca atual do CNPq	321
Figura 24 - Logomarca atual do CNPq.....	322
Figura 25 - Abraço simbólico no CNPq	350
Figura 26 - Classificação Qualis da Revista Marx e o Marxismo em 2017 e 2021	3697

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de Grupos de Pesquisa no Brasil - 1993-2016	341
Gráfico 2 - Número de bolsas concedidas pelo CNPq	347
Gráfico 3 - Investimento em bolsas científicas do CNPq.....	349
Gráfico 4 - Qualidade do tempo de leitura de livros	365
Gráfico 5 - Influência da pós-graduação na vida acadêmica do professor	374
Gráfico 6 - Com o que o professor se sente mais realizado na universidade?	379
Gráfico 7 - Você é sindicalizado?.....	380
Gráfico 8a - Problemas de saúde ao longo da carreira acadêmica 1	383
Gráfico 8b - Problemas de saúde ao longo da carreira acadêmica 2	383
Gráfico 9 - Você já solicitou licença médica?.....	386
Gráfico 10 - Você já se desentendeu com algum colega de Departamento?.....	387
Gráfico 11 - Como você lida com as tarefas do cotidiano?.....	390
Gráfico 12 - O que pensa da CAPES, CNPq, Faperj e outros?	417

LISTA DE SIGLAS

AA	Acesso Aberto ou Open Access
ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABEPSS	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADUFF	Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense
AI-5	Ato Institucional Número Cinco
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANPPOM	Associação Nacional de Pós-Graduação em Música
APC	<i>Article Processing Charge</i>
APCN	APCN - Aplicativo para propostas de cursos novos
APCN	Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação
APUBH	Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte
Ascon	Associação dos Servidores do CNPq
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVC	Acidente Vascular Cerebral
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIOEX	Programa Biotecnológico de Apoio à Competitividade Internacional da Agricultura Brasileira
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
C&T	Ciência e Tecnologia
CA	Comitê de Assessoramento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CBPF	Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas
CCT	Conselho Científico e Tecnológico
CD	Conselho Deliberativo
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe

Cetem	Centro de Tecnologia Mineral
CFE	Conselho Federal de Educação
CFEMEA	Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CIDE	Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico
CIRM	Comissão Interministerial para os Recursos do Mar
CNAE	Conselho Nacional de Atividades Espaciais
CNAP	Centro Nacional de Aperfeiçoamento Pós-graduado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEN	Comissão Nacional de Energia Nuclear
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CONARq	Conselho Nacional de Arquivos
COPPE	Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (da UFRJ)
COPPEAD	Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (da UFRJ)
Cosupi	Comissão Supervisora dos Planos de Institutos
CPO	Política Científica e Tecnológica
CsF	Programa Ciência sem Fronteiras
CT&I	Ciência, Tecnologia e Inovação
CTC-ES	Conselho Técnico Científico da Educação Superior
CYTED	<i>Ciencia y Tecnología para el Desarrollo</i>
DAAD	<i>Deutscher Akademischer Austauschdienst</i>
DAV	Diretoria de Avaliação
DGP	Diretório dos Grupos de Pesquisa
DINTER	Programa Doutorado Interinstitucional
DNER	Departamento Nacional de Estradas e Rodagens
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
DOAJ	<i>Directory of Open Access Journals</i>
DOI	<i>Digital Object Identifier</i>
DORT	Distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho
DPCT	Departamento de Política Científica e Tecnológica
EaD	Educação à Distância

EBSERH	Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENAP	Escola Nacional de Administração Pública
EPL	Estudantes pela Liberdade
EPU	Editora Pedagógica Universitária
Faperj	Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
Fapesp	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
Finep	Financiadora de Estudos e Projetos
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDCT	Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Foprop	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação
Funtec	Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico
GEF	<i>Global Environment Facility</i>
GOCNAE	Grupo da Comissão Nacional de Atividades Espaciais
GT	Grupo de Trabalho
IBBD	Instituto de Bibliografia e Documentação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBMEC	Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais
IDSME	Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá
IES	Instituição de Ensino Superior
IL	Instituto Liberal
IMB	Instituto Ludwig von Mises – Brasil
Imil	Instituto Millenium
IMPA	Instituto de Matemática Pura e Aplicada
INCT	Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia
INMETRO	Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial
INPA	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
IMPE	Instituto de Pesquisas Espaciais

INPI	Instituto Nacional da Propriedade Industrial
IPR	Instituto de Pesquisas Rodoviárias
ISBN	<i>International Standard Book Number</i>
IsF	Programa Idiomas sem Fronteiras
ISI	<i>Institute for Scientific Information</i>
ISSN	<i>International Standard Serial Number</i>
JCR	<i>Journal Citation Reports</i>
LAC	Laboratório de Cálculo Científico
LATEC	Laboratório de Tecnologia e Gestão de Negócios da Escola de Engenharia da UFF
LCC	Laboratório de Computação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LER	Lesão por esforço repetitivo
LNA	Laboratório Nacional de Astrofísica
LNC	Livros Não Classificado
LNCC	Laboratório Nacional de Computação Científica
LNLS	Laboratório Nacional de Luz Síncrotron
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MAST	Museu de Astronomia e Ciências Afins
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MBL	Movimento Brasil Livre
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTIC	Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação
MD	Ministério da Defesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINTER	Programa Mestrado Interinstitucional
MPEG	Museu Paraense Emílio Goeldi
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OLB	Observatório do Legislativo Brasileiro
OMC	Organização Mundial do Comércio

ON	Observatório Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organizações Sociais
PADCT	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PBDCT	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PCDT	Programa de Competitividade e Difusão Tecnológica
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDT	Psicodinâmica do Trabalho
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PED	Programa Estratégico de Desenvolvimento
PGCTIn	Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão
PGEA	Pós-graduação em Escola Austríaca
PgU	Programa Universitário
PIB	Produto Interno Bruto
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PJ	Pessoa Jurídica
PNE	Plano Nacional de Educação
PNPG	Plano Nacional de Pós-Graduação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPFH	Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPGAd-UFF	Programa de Pós-Graduação em Administração
PPP's	Parcerias Público/Privada
PQ	Bolsas de Produtividade em Pesquisa
PQTC	Programa dos Quadros Técnicos e Científicos
PROANTAR	Programa Antártico Brasileiro
Proap	Programa de Apoio à Pós-graduação
Proex	Programa de Excelência Acadêmica
Protec	Programa de Expansão Tecnológica
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores

PTA	Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas
PTT	Produtos técnico-tecnológicos
PTU	Programa do Trópico Úmido
PUC	Pontifícia Universidade Católica
Qualis	Classificação de revistas acadêmicas
RAPS	Rede de Atenção Psicossocial
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
REVITE	Revitalização dos Institutos Tecnológicos
RHAE	Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas
RJU	Regime Jurídico Único
RNP	Rede Nacional de Pesquisa
SA	Secção de Administração
Sarem	Secretaria de Articulação com Estados e Municípios
SBE	Serviço de Bolsas de Estudos
SBFTE	Sociedade Brasileira de Farmacologia e Terapêutica Experimental
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SBQ	Sociedade Brasileira de Química
SBU	Sistema de Bibliotecas da Unicamp
SDI	Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial
SECT's	Sistemas Estaduais de Ciência e Tecnologia
SED	Serviço de Estatística e Documentação
SEDOC	Serviço de Documentação e Acervo
SEPLAN/PR	Secretaria de Planejamento da Presidência da República
SFL	<i>Students for Liberty</i>
SHIFT	<i>Studies on Human Impact on Forests and Floodplains in the Tropics</i>
SINAES	Sistema Nacional do Ensino Superior
SindGCT	Sindicato Nacional de Gestores em Ciência e Tecnologia
SNDCT	Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SNPG	Sistema Nacional de Pós-Graduação
SOFTEX	Programa Nacional de Software para Exportação
STA	Sistema do Tratado da Antártica
SUS	Sistema Único de Saúde
TAs	Tecnologias Apropriadas

TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da Informação
TIC's	Tecnologias da Informação e da Comunicação
TTCSP	<i>Think Tanks and Civil Societies Program</i>
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidades Estadual de Campinas
UNU	Universidade das Nações Unidas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	25
	
1	ESTADO: "UM COMITÊ PARA GERIR OS NEGÓCIOS DA BURGUESIA	35
	
1.1	O Estado como ferramenta de controle desde sua gênese	35
	
1.2	O Estado Capitalista segundo Karl Marx.....	39
1.3	A Evolução do Estado Capitalista Moderno ao Contemporâneo: Quando o operário se transforma em empreendedor de si	42
	
1.4	O processo de “sedução” neoliberal	56
1.4.1	<u>Histórico dos tipos de gestão do Estado</u>	47
	
1.4.2	<u>Histórico do Discurso Neoliberal.....</u>	53
1.4.3	<u>Histórico do Neoliberalismo – Outros Coadjuvantes.....</u>	75
2	O CANTO DA SEREIA.....	79
2.1	2.1 A narrativa empresarial do neoliberalismo	79
	
2.2	Neoliberalismo e o Gerencialismo na Universidade: Como o modelo produtivista afeta a pós-graduação no Brasil.....	84
2.3	Erro! Fonte de referência não encontrada.....	91
2.4	2.4. Alienação do Trabalho e o Problema da Heterogestão.....	94

2.5	2.5 Problemas éticos que permeiam o produtivismo	10
	acadêmico.....	1
2.5.1	2.5.1. Redes Sociais: O produtivismo acadêmico e o fenômeno <u>do</u>	12
	<u>coleguismo</u>	0
2.6	2.6. Psicodinâmica do trabalho e os problemas de saúde do	12
	trabalhador.....	4
3	RAPTO DE	13
	MIM	1
3.1	Da Revolução Industrial até as novas configurações do trabalho...	13
		4
3.2		13
	3.2. Do Poder Disciplinar à Estruturação de uma Sociedade	7
	Controlada: Processos de Construção da	
	Subjetividade.....	
3.3	A Subjetividade Docente	14
	.....	0
3.4	3.4. A “captura” da subjetividade.	14
	.....	5
3.4.1	<u>3.4.1. Mecanismos de Produção de Subjetividade.</u>	14
	.....	8
4	CAMINHOS PERCORRIDOS OU METODOLOGIA	21
	.....	8
4.1	4.1. Classificação metodológica	21
	.....	8
4.1.1	<u>4.1.1. Quanto à abordagem: Pesquisa qualitativa e</u>	21
	<u>quantitativa</u>	8
4.1.2	<u>4.1.2. Quanto aos objetivos: Pesquisa exploratória, descritiva e</u>	22
	<u>explicativa.</u>	0
4.2	Procedimentos Metodológicos	22
	.....	2
4.2.1	<u>4.2.1. Pesquisa</u>	22
	<u>bibliográfica</u>	2

4.2.2	<u>4.2.2. Análise documental</u>	22 3
4.2.3	<u>4.2.3. Análise bibliométrica</u>	22 4
4.2.4	<u>4.2.4. Aplicação de questionários</u>	22 6
4.2.5	<u>4.2.5. Entrevista</u>	22 6
4.3. Aspectos Metodológicos em sua Totalidade	Aspectos Metodológicos em sua Totalidade	22 9
5	CAPES, CNPQ E PERCEPÇÕES DOCENTES	23 1
5.1	5.1. Pesquisa Bibliográfica e Documental	23 1
5.1.1	<u>5.1.1. Alguns fatos históricos de destaque sobre a CAPES, relacionados à pós-graduação no país e sua avaliação</u>	23 2
5.1.1.1	5.1.1.1. O funcionamento da CAPES em relação a sua avaliação	26 5
5.1.2.	<u>Alguns fatos históricos de destaque sobre o CNPq, relacionados à ciência, pós-graduação no país e o recebimento de fomento e bolsas para pesquisas ...</u>	30 8
5.1.2.1	O funcionamento do CNPq em relação às bolsas de fomento	35 2
5.1.3	<u>Concessão de bolsas de pesquisa CAPES e CNPq para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores</u>	35 3
5.2	Pesquisa de Campo – Questionário e Entrevista	35 8

5.2.1	<u>5.2.1. Cálculo da amostra para o questionário.....</u>	36 0
5.2.2	<u>5.2.2. Características da amostra.....</u>	36 2
5.2.3	<u>5.2.3. Seção I do Questionário – Informações Pessoais.....</u>	36 4
5.2.4	<u>5.2.4. Apresentação dos resultados da Seção II do questionário – Cotidiano Docente – e das entrevistas.....</u>	36 4 42 2
	CONSIDERAÇÕES	
	FINAIS.....	
	REFERÊNCIAS	43
	.....	4
	APÊNDICE	46
	1.....	9
	APÊNDICE	48
	2.....	0
	APÊNDICE	48
	3.....	7
	APÊNDICE	49
	IV.....	1

PRODUTIVISMO ACADÊMICO: O POSICIONAMENTO DOCENTE DIANTE DOS ÓRGÃOS OFICIAIS DE AVALIAÇÃO E FOMENTO

“Digo simplesmente: a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo estratégia precisa” (FOUCAULT, 1979, p. 241).

INTRODUÇÃO

Pretendendo dar continuidade aos estudos iniciados no Mestrado em Administração, o tema dessa tese é a submissão dos docentes de ensino superior diante do sistema capitalista, a qual muitas vezes é reforçada pelo sujeito em seu cotidiano, mesmo que de modo despercebido. Em específico, será tratada a omissão de parte considerável dos docentes de pós-graduação das universidades públicas brasileiras diante dos órgãos oficiais de avaliação e fomento. Eu tenciono elencar alguns mecanismos que podem contribuir para a produção de subjetividades assujeitadas destes docentes, levando-os a um “não-agir”.

Os capítulos iniciais, exploram as temáticas neoliberalismo, gerencialismo na universidade, controle social do Estado e subjetividade.

Este tema é relevante para mim, pois antes de atuar profissionalmente em uma universidade pública, trabalhei por sete anos em instituições privadas. Eu não me sentia bem em um ambiente que seguia uma lógica de mercado a qual em nada coopera para revertermos a sociedade de classes. As empresas reproduzem o pensamento do sistema por meio de estratégias, treinamentos de “capacitação” e discursos que mantêm todo um arcabouço vivo a serviço do capital.

Há onze anos, ao ingressar para trabalhar em uma universidade pública, me deparei com um ambiente permeado pela precarização da docência, ensino tratado como mercadoria e cursos de pós-graduação pagos! Entre estas e outras degradações do trabalho docente, me surpreendi com outra característica semelhante à do mercado – a intensificação do trabalho, representada por acúmulo de funções e exigências de alta produtividade.

Na pesquisa de mestrado, pude verificar que, na pós-graduação, uma quantidade muito elevada de trabalhos tem sido publicada apenas para fins de pontuação dos cursos stricto sensu, sem ao menos considerar a qualidade do texto e pesquisas mais aprofundadas. Muitas disciplinas perderam o caráter reflexivo e passam a incentivar apenas a aprendizagem técnica. Os cursos de graduação (e não obstante, os de pós-graduação, principalmente os MBA's) estão dominados pela lógica gerencial, a qual garante não apenas a legitimação de técnicas e métodos

neoliberais, como também se configura como perpetuadora do capitalismo moderno. A linguagem técnica se reflete na literatura regular dos estudantes, em que se percebe a forte presença de títulos sobre métodos e técnicas gerenciais em qualquer área do saber. E ao que tudo indica, para Wood (201, p. 204), a geração futura continuará a receber lições sobre temas da tradição liberal, tanto na teoria quanto na prática. Ademais aos ensinamentos, cresce o individualismo e o espírito competitivo desmedido em um ambiente de ensino que deveria formar cidadãos conscientes e dar subsídios a seus professores para tal.

Então, na minha defesa de mestrado, um dos membros da banca, professor Gaudêncio Frigotto, me fez a seguinte pergunta: “O que mais lhe chamou a atenção durante sua pesquisa na universidade?”. Eu respondi que quando iniciei minha carreira pública, fiquei perplexa ao perceber que o ambiente acadêmico estava se desdobrando sob os ditames neoliberais, seguindo o mesmo sistema baseado em produtividade das empresas privadas. E que muito professor apoiava essa lógica, bem como não a relacionava com certos contextos, eventos históricos e entidades como o Consenso de Washington, recomendações impostas pelo FMI e o Banco Mundial, pensamentos disseminados pela Escola de Chicago, dentre outros fatores.

Eu, jovem e muito leiga à época, esperava encontrar na academia um lugar de luta e resistência por parte de, praticamente, todos os docentes. A partir da pesquisa de mestrado, entrevistas, observações no meu dia-a-dia e vivência dentro da universidade, me vi diante de uma passividade, e até mesmo conformismo, de muitos docentes. Isto me preocupou. Como dizia Martin Luther King, os maus gritam e isso não deve nos assustar, mas é assustador quando o que temos é a *indiferença* e o silêncio das pessoas boas. Este é o motivo da minha pesquisa.

Após verificar que alguns professores concordavam com este sistema e que parte dos que discordam, permanecem apáticos diante de tudo o que está ocorrendo, decidi orientar minha tese para pesquisar se o discurso capitalista enreda o sujeito – no caso deste pesquisa, os docentes, em específico – por meio de suas subjetividades. E, principalmente, se ele faz isso, de que mecanismos se utiliza? A omissão e letargia que a muitos atingem, é uma estratégia ou um efeito a qual estão submetidos?

Meu inconformismo com os problemas levantados é, portanto, o ponto de partida da justificativa desta tese. Por isto, esse trabalho objetiva ainda entender alguns aspectos das políticas educacionais escolhidas pelos órgãos governamentais para legitimar ideologias de cunho neoliberal e gerencialista, que reforçam e reproduzem o capitalismo nas academias. Para tal, pretendo continuar os estudos sobre as práticas de avaliação de universidades públicas utilizadas pela CAPES, bem como compreender o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios) concedidos por órgãos como o CNPq. Ou seja, se temos

nestes agentes de fato motivadores do avanço da pesquisa no Brasil ou se, ao contrário, suas práticas visam perpetuar o poder do Estado e seu controle sobre as universidades, de modo a reproduzir o sistema capitalista. Também busco verificar os problemas que estes órgãos trazem à vida – pessoal e profissional – do docente, sua real capacidade de comprometimento com a universidade e com a luta por uma educação emancipadora.

Todo o conjunto de dilemas referente à avaliação e fomento é bem visível entre professores e discentes, contudo, outros – como a omissão diante do que é imposto pelo sistema – se encontram um tanto velados e às vezes disfarçados, podendo, sem que se perceba, gerar grande desgaste físico e psíquico ao docente.

Portanto, é nossa intenção, como já exposto, refletir acerca da pouca resistência de significativa parte dos docentes frente às determinações dos órgãos de avaliação e fomento – como CAPES e CNPq. Verificar se possa haver novas produções de subjetividade do trabalhador docente acarretando sua subsunção ao sistema e como este cenário impacta a vida destes professores, as universidades e, em especial, o futuro da educação.

Decorrente do assunto levantado, discutir a avaliação da CAPES e a concessão de fomento do CNPq ao ensino superior e como ambas instituições são instrumentos sociais de controle do Estado, bem como influenciam a construção de subjetividades no sujeito-docente é, por consequência, não apenas um tema pertinente como objeto de tese, mas um estudo obrigatório no âmbito da formação humana e da política pública da educação superior.

Na atual conjuntura política brasileira, por conseguinte, é preciso pautar o debate sobre as políticas educacionais que determinam o papel do Estado na promoção à educação, bem como analisar os efeitos de tais políticas sobre a comunidade universitária. À vista disso, este trabalho tem por **objeto de estudo** os docentes de pós-graduação das universidades federais brasileiras.

Parte-se do princípio, com base nos estudos alcançados durante o mestrado, que, no contexto universitário de hoje, os professores têm demonstrado poucas resistências diante do atual *modus operandi* acadêmico, que reproduz práticas empresariais em seu meio, as quais se acentuaram principalmente a partir da década de 1990. Somado a esta conjuntura, é necessário ainda ressaltar a desvalorização docente, principalmente diante dos agravos que a universidade vem sofrendo frente às ameaças do último governo ao propagar que professores de universidades públicas são uma ameaça por serem, na verdade, “doutrinadores de viés ideológico esquerdista” e “comunistas”.

Depois do agravo da crise política que se instaurou no país em 2016 com o impeachment de uma presidente e a retomada do poder pela direita, a tendência é que este cenário piorasse.

É necessário analisar o retrocesso que se perfila para as universidades públicas no Brasil, quadro que ganhou maior ênfase no governo que se instaurou em 2018, ao propor a retomada da elitização do ensino. “A ideia de universidade para todos não existe” e “*Universidades* devem ficar reservadas para uma *elite* intelectual” foram falas do primeiro ministro da Educação do governo Bolsonaro, Ricardo Vélez-Rodriguez, ao conceder uma entrevista, em 28 de janeiro de 2019. Vélez foi substituído por Abraham Weintraub, em 8 abril de 2019. Troca-se o ministro, mas não se abandona a ideia de desacreditar a universidade pública diante da população. No dia 30 de abril do mesmo ano, atacando diretamente as instituições superiores de ensino público, Weintraub declarou que reduziria em 30% a verba de muitas universidades, pois estas praticavam “balbúrdia” em seus campi. Termo grotesco para um discurso oficial, mas não menos pior do que a explicação do vocábulo, dada por Weintraub. Para o então ministro, balbúrdia nas universidades é a definição para eventos políticos, manifestações partidárias, festas inadequadas, eventos que ele descreve como ridículos e como bagunças que ocorrem no âmbito universitário, considerando ainda, segundo ele, bagunça como sem-terra e *gente pelada* dentro dos campi¹.

Sugimoto (2019) reproduz a fala de André Furtado, professor do Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) da Unicamp. Furtado percebe uma questão ideológica nesta crise do ensino superior e da pesquisa, com as universidades sendo taxadas, por exemplo, de “centros de subversão”. Para ele, estes episódios lembram o período militar, também desfavorável às universidades, tendo até mesmo havido expurgos como na UnB e na USP. Na época, havia um sentimento anti-universidade e que foi reforçado com o AI-5 e o governo de Bolsonaro reproduziu este sentimento, enxergando a comunidade científica como locus de subversão e contestação (SUGIMOTO, 2019). Furtado temia o risco de revivermos o passado, sofrendo com perseguições e, [realmente] a pesquisa acadêmica se viu bastante vulnerável naquela época (SUGIMOTO, 2019).

Considerando a prática dos Estados Modernos de regular aos que a ele estão sujeitos – ao que Foucault² (1979) denominou biopoder –, pode-se dizer que, engendrada pelo biopoder,

¹ A autora preferiu não escrever seguindo o esperado pela norma culta (pessoas desnudas) e sim reproduzir o termo utilizado pelo próprio ministro em seu pronunciamento.

² Alguns conceitos de Michel Foucault estarão presentes nesta tese, principalmente no capítulo 3. Apesar de muitos estudiosos acreditarem em uma incompatibilidade entre o pensamento foucaultiano e o marxista, é possível constatar um aumento do uso de textos de Michel Foucault no que tange a análises organizacionais, trazendo mais ecletismo aos estudos críticos (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 3; 4); uma iniciativa apoiada por parte dos docentes do PPFH. Inclusive, Foucault afirma que é impossível escrever história sem se utilizar de conceitos e do pensamento de Marx (FOUCAULT, 2003, p. 173 apud SOUZA; GARCIA, 2007, p. 29). Porém, é importante frisar que, em seus estudos, diferente desta pesquisa, Foucault se recusa a associar algumas problemáticas à ideologia*. Da mesma forma, o autor desconsidera termos como *alienação*, *distorção*, *falsa consciência* e todos os que seguem

a submissão muitas vezes é reforçada pelo sujeito em seu cotidiano, até mesmo através de algumas práticas que vão de encontro a seus princípios morais, como exposto na seção 2.4 - Problemas éticos que permeiam o produtivismo acadêmico.

Para tanto, é necessária uma retrospectiva histórica acerca de processos de dominação no âmbito do trabalho. Desde o surgimento das abordagens clássicas – taylorismo e fordismo – no mundo do trabalho, no final do século XIX e início do século XX, o pensamento de gestão dominante seguiu uma concepção racional e cartesiana em que predominava o poder disciplinar. Eram sistemas de organização laboral que em seu discurso enalteciam os conjuntos de técnicas e ferramentas que trouxessem eficácia e produtividade às fábricas. Todavia, desde meados do século XX, com o advento da globalização, a rigidez e a previsibilidade dessas teorias tornam-nas insuficientes para o capital. É preciso mais. Não se controla mais apenas o corpo do trabalhador, mas seu intelecto. A estratégia não é mais a repressão, mas o estímulo a comportamentos que beneficiem o capital. Ocorre a tentativa de manipulação sistêmica da subjetividade do sujeito – em qualquer profissão. Um dos comportamentos que instiga essa pesquisa é exatamente o “não-agir”, a letargia, a inércia frente à dominação, bem como a noção de condução de condutas, de governmentação do sujeito. A obediência dos professores ao sistema neoliberal de pensar e fazer a educação (com suas consequências), bem como sua perda de autonomia, a agenda neoconservadora da atualidade e, principalmente, a produção de subjetividades neste contexto, serão assuntos analisados e discutidos no estudo.

A partir desta conjuntura, este trabalho suscita como **problema** a frágil resistência dos docentes diante das estratégias utilizadas pelos órgãos oficiais de avaliação e fomento para conduzir a educação dentro de um sistema que enfatiza a mundialização do capital.

No Brasil, estes órgãos são representados, principalmente, pela CAPES e CNPq. A pós-graduação brasileira subordina-se às determinações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

esta linha – bem como expressões consonantes que transmitam a ideia de que conscientização leva à emancipação (BENEVIDES, 2013, p. 89, grifo do autor). Foucault também não idealiza a resistência como contrapoder ou uma estratégia elaborada para tirar o poder do grupo dominante e se tornar a força dominante. Além disso, Foucault não trabalha com a ideia de que exista uma estrutura binária de poder caracterizada por uma relação entre classe dominante e classe dominada, como Marx (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 13). *Esta tese segue uma visão oposta a esses pensamentos.* Contudo, considero seus esclarecimentos e críticas relativos a governo e (bio)poder importantes no que tange ao entendimento acerca da produção de subjetividades. Eu me ative a esses conceitos. Tanto quanto a questão do autor (2008, p. 8) considerar que o mercantilismo faz parte do Estado, bem como este detém o poder de polícia que rege as condutas da população.

* Obs.: Entre várias definições possíveis, este trabalho utiliza o conceito de ideologia na mesma perspectiva de Gurgel (2003, p. 52): ilusão, falta de consciência e mentira alusiva ao real, e de Eagleton (1997), exposta por Benevides (2013, p. 90): “uma forma de legitimação de interesses específicos – não de quaisquer interesses, mas que sirvam para unificar o poder dominante. Esta unificação ainda seria conseguida graças à distorção e dissimulação por parte desses que detém o poder”. Isto tendo em vista que a pesquisa faz referência à ideologia neoliberal.

Pessoal de Nível Superior (CAPES), pertencente ao Ministério da Educação (MEC). E a busca pelo financiamento das pesquisas encontra subsídio por meio dos editais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), subordinado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC).

Tendo a CAPES o papel de expandir e consolidar a pós-graduação *stricto sensu* no país, ela é responsável pela maior parte da pesquisa brasileira. Seu Programa de Acompanhamento e Avaliação levou-a a aprofundar sua relação com a comunidade científica e acadêmica, o que fortaleceu seu protagonismo no cenário da educação superior e em particular, na pós-graduação (CAPES, 2008). Já o CNPq possui como missão hoje “promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do País e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia” (CNPq, S/D).

Diante da importância destes órgãos na ciência e na pesquisa brasileira, este trabalho também se propõe a debater os métodos avaliativos e de concessão de recursos de órgãos como a CAPES e o CNPq. O estudo compreenderá cursos que estão no espectro daquilo que se classifica como *ciências duras* e *ciências moles*, expressões com certa dose de preconceito, que serão substituídas por *ciências naturais* e *ciências sociais*, categorias com alguma margem de imprecisão, mas usuais no meio acadêmico. A pesquisa abarca ainda alguns cursos da área das *ciências da saúde*. Ou seja, a pesquisa abarca os cursos que estão no espectro dos três colégios do conhecimento, segundo a CAPES (2017b) (1 – Ciências Exatas, Ciências Agrárias e da Terra e Engenharias; 2 – Ciências da Saúde e Ciências Biológicas; 3 – Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes).

Dentre os **objetivos** desta pesquisa, melhor discriminados mais a seguir, estão o de refletir sobre o controle social do Estado por meio dos órgãos supracitados, de pensar como os professores têm interiorizado e mantido a lógica mercantil no âmbito acadêmico e os efeitos dessa alienação que se processa.

Diante do exposto, esta pesquisa é relevante academicamente, pois se propõe a refletir sobre a subordinação ao capital no ambiente acadêmico e a pensar medidas, dentro do âmbito educacional, que carregue a luta contra o desmonte da educação. Portanto, este trabalho justifica-se, pois pretende contribuir com a denúncia e o enfrentamento ao sistema, mesmo que de modo mais discreto, através de pequenos gestos, porém, não menos eficazes, que “quebrem o pacto da normalidade” e “que friccionem a vida pequeno-burguesa” altamente tutelada, como diria Bendassoli (2020, p. 13). Valim (2017, p. 53-54) relembra que, apesar de todo quadro desalentador de hoje, são necessárias práticas de resistência contra a racionalidade neoliberal. Penso que estas práticas devam ser criativas e conter certa dose de rebeldia; devem suscitar

pequenos acontecimentos que, mesmo a título de reflexão, escapem ao controle, engendrem discussões. A tese é politicamente importante também, pois analisa como o capital manipula e engendra os sujeitos para atender seus interesses específicos, muitas vezes com o apoio do Estado.

No capítulo 3 sistematizei oito formas de moldar a subjetividade dos indivíduos, as quais serão consideradas neste estudo como mecanismos que têm implicado impedimentos à autonomia docente, submetido as pesquisas aos interesses do mercado, conduzido a academia à internalização e quase naturalização do produtivismo acadêmico, da lógica privada. Essas ações têm levado a educação superior à qualidade de mercadoria, ao contrário de um valor a serviço da sociedade. Consequentemente, em seu entorpecimento/envolvimento, o docente não reflete algumas de suas práticas cotidianas e tem, por vezes, fortalecido métodos empresariais no âmbito educacional. Por exemplo, percebeu-se que buscando socialização e a aquisição de um status em seu coletivo de trabalho, o professor cria estratégias de cooperação pouco solidárias que muitas vezes visam apenas atingir a um indicador de desempenho. Ademais, compreendendo a universidade como instituição responsável pela democratização do ensino e que, portanto, deve formar cidadãos conscientes, o debate proposto na pesquisa se vê como integrante da discussão maior sobre o sentido humano e cidadão da educação. Por fim, a vulnerabilidade política pelo qual atravessa o país enseja, com maior razão ainda, que a sujeição ao *modus operandi* capitalista seja questionado na perspectiva desse mesmo sentido educador.

Objetivos:

Ao perceber que uma considerável parte dos docentes parece não refletir sobre fenômenos de sua própria prática, objetiva-se, neste estudo, identificar como e por que uma certa fração dos professores tem interiorizado a lógica mercantil do sistema neoliberal de pensar e fazer educação de modo a acatá-la e reproduzi-la sem questionar, o que leva à subordinação ao capital no mundo acadêmico. Em outras palavras, o objetivo principal dessa pesquisa é investigar e analisar as causas da submissão/adesão de parte da comunidade acadêmica aos valores de mercado veiculados pelas e nas instituições da educação superior brasileira; acomodando-se a eles. Como objetivos secundários busca-se:

A – Verificar os impactos da lógica gerencialista e das políticas de controle na educação superior e suas consequências na vida pessoal e saúde do professor.

B – Apurar os resultados da avaliação da CAPES a qual os professores de pós-graduação são submetidos, durante o período de 2013 a 2021.

C – Entender o financiamento das pesquisas da educação superior através de órgãos de fomento como o CNPq, que operam legitimando a perpetuação do *status quo* capitalista na universidade.

D – Analisar os impactos do produtivismo na academia, principalmente no que diz respeito às redes as quais os docentes participam – denominadas redes sociais – e sua ligação com publicações em revistas e relações de poder.

E – Refletir como o produtivismo acadêmico também pode conduzir a práticas aéticas por parte dos docentes que, na busca pelo alcance de metas, têm se sujeitado a estratégias de caráter duvidoso.

F – Identificar micro e macro estratégias que auxiliam a difundir práticas empresariais no âmbito educacional.

Hipóteses:

Este trabalho tem por intuito sistematizar uma reflexão acerca da falta de resistência de grande parte dos docentes frente às determinações dos órgãos de avaliação e fomento – como CAPES e CNPq. Com base nisso, essa pesquisa apresenta as seguintes suposições:

A – Uma certa fração dos professores tem interiorizado a lógica mercantil do sistema neoliberal de pensar e fazer educação de modo a acatá-la e reproduzi-la sem questionar.

B – Além da alienação, motivações e situações muito variadas concorrem para o avanço das concepções gerencialistas e mercantis no âmbito das universidades.

C – O *modus operandi* de órgãos como a CAPES e CNPq contribuem com a adoção de métodos gerenciais típicos das empresas privadas e isto afeta a avaliação de programas de pós-graduação e a vida laboral e pessoal dos docentes.

D – Uma das consequências do gerencialismo na pós-graduação é conduzir o professor da pós-graduação a práticas nem sempre consideradas éticas, principalmente na rotina de publicação.

E – Em decorrência do produtivismo acadêmico o docente mantém práticas pouco solidárias entre seus pares.

Fundamentação teórica:

Pretendo continuar a desenvolver o estudo da temática do gerencialismo e do neoliberalismo, iniciado durante o mestrado, mas, agora, de modo mais aprofundado, até que se alcance a conjuntura atual em que se tem um Estado Avaliador, de direita, neoconservador, ultraneoliberal e que exerce sobre a educação um controle social, restringindo a autonomia

universitária. O foco será a pós-graduação brasileira e seus docentes. Para compreender o controle do Estado, o cenário contemporâneo e as implicações na vida docente, serão lidas obras de Dardot e Laval, David Harvey, Frigotto, Giovanni Alves, Lucídio Bianchetti, Mancebo, Marx, Sguissardi, Silva Junior, Tragtenberg, dentre outros. Serão estudadas e analisadas, entre demais fenômenos, as redes sociais formadas entre os docentes por meio de Targino e Uajará. Por uma questão de contextualização histórica-temporal e limitando-se às ideias que convergem com os principais conceitos desta tese, localizar-se-á o leitor acerca das concepções foucaultianas sobre poder disciplinar e biopolítica. De modo a refletir sobre a alienação do trabalho, a subjetivação do sujeito e a anuência dos docentes a este cenário serão estudados Dejours, Gaulejac e alguns autores que se localizam no campo da psicodinâmica do trabalho.

Organização do estudo:

Este material organiza-se em capítulos da seguinte maneira: após esta introdução outros cinco capítulos são apresentados. O capítulo 1 traz uma breve explanação sobre a função fundamental do Estado – protetor da classe dominante – desde sua origem, bem como explica o Estado capitalista. O capítulo segue a contextualização histórica até a chegada do neoliberalismo – período nevrálgico para este trabalho – e seus discursos de convencimento. Também são apresentados aqui entes e fatores que contribuíram para a ascensão e fortalecimento do pensamento neoliberal.

O capítulo 2 aborda a acentuação da precarização do trabalho docente em universidades brasileiras públicas, após o advento da narrativa neoliberal. A seção aborda a lógica mercantil no ensino superior, o discurso empresarial sedutor que se apossa também das universidades e os problemas que isto acarreta – alienação, intensificação e precarização do trabalho, desvalorização docente, dilemas éticos e adoecimento.

Para além do discurso neoliberal, o capítulo 3 demonstra de forma mais tangível, mecanismos utilizados pelo Estado neoliberal que contribuem para a produção de subjetividades assujeitadas, em especial nos docentes. Incluindo entre estes aparatos, o produtivismo acadêmico, com ênfase na avaliação e no fomento às pesquisas.

O capítulo seguinte detalha todos procedimentos metodológicos utilizados nesta tese para realizar a coleta e análise dos dados desta pesquisa.

O quinto e último capítulo apresenta os resultados das pesquisas bibliométrica, documental e de campo, de forma a atestar a afirmações identificadas nas teorias propostas e a averiguar a ocorrência de todos os fenômenos estudados em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro – a UFF. As pesquisas bibliográficas e documentais sobre o tema versam

sobre o histórico da CAPES e do CNPq, bem como trazem algumas análises de momentos e decisões importantes de ambas as fundações. A pesquisa bibliométrica, tendo como base de dados, o Currículo Lattes, propõe uma discussão sobre ética em publicações. Por fim, exponho os resultados de uma pesquisa de campo fundamentada em questionário e entrevistas.

O capítulo 5 finda com as considerações finais sobre a pesquisa e possíveis novos estudos.

1 ESTADO: “UM COMITÊ PARA GERIR OS NEGÓCIOS DA BURGUESIA”

Este trabalho parte do princípio que desde os meados do século 20, com a emergência do neoliberalismo e sua ascensão, o Estado não controla mais apenas o corpo do trabalhador, mas sua subjetividade, de modo a estimular comportamentos que beneficiam o capital. A captura sistêmica da subjetividade do sujeito, em qualquer profissão, pode conduzir a uma inércia frente a esta dominação. Ao longo da pesquisa, meu objetivo é tentar entender como que, de maneira alienada e enredada pelo capitalismo e pelo Estado, parte dos profissionais, em específico os docentes, não tem refletido sobre fenômenos de sua prática e/ou não tem se posicionado diante de certas proposições que beneficiam apenas as classes dominadoras.

Para tanto, nos interessa, primeiramente, verificar que desde sempre a função fundamental do Estado é ser protetor da classe dominante; e não defender os interesses coletivos de uma população. Por isso, o início desse capítulo fará um resgate histórico sobre o Estado e sua criação que tem por objetivo beneficiar a burguesia, principalmente depois do advento do Estado capitalista. Em seguida, é apresentada uma explanação sobre a crítica radical que Marx faz ao capitalismo, com foco na dominação da burguesia sobre a classe trabalhadora. Logo após, relato a evolução do Estado capitalista do século 20 até os dias de hoje, quando nos deparamos, no Brasil, com um Estado ultraconservador de direita.

Ao longo da explanação da evolução do Estado capitalista, o foco se dará na corrente de pensamento neoliberal. As políticas neoliberais foram pensadas propositalmente para prevalecer sobre o Estado de Bem-Estar Social. Conforme Soares e Antunes (2013, p. 111-113), elas trouxeram amplas consequências para a sociedade em geral, em particular para o mundo do trabalho, seja por meio de flexibilização dos direitos trabalhistas e sociais, novas formas de gerenciamento, internacionalização e redução da remuneração do trabalho. Essas políticas resultaram também em privatizações, ampliação de desigualdades, produtivismo, mercantilização e, como explorado ao final do capítulo, manipulações por meio de discursos de convencimento.

1.1. O Estado como ferramenta de controle desde sua gênese

Os estudos de Engels (2009)³ nos dão subsídio para entendermos a sociedade contemporânea calcada na propriedade privada, no mercado e no poder do Estado. Engels

³ As referências a Engels (2009) encontram-se no livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. Interessante salientar que a obra original data de 1884 e é parcialmente baseada em notas escritas por Karl Marx no

(2009, p. 135) explica que em determinado momento da história, a riqueza passou a ser valorizada como bem supremo, inclusive havia justificativas para sua obtenção por meio de roubo e violência. Era preciso protegê-la, bem como a propriedade privada, das gentílicas comunistas. O homem precisava então de uma instituição que reconhecesse a propriedade privada, consagrasse a acumulação cada vez mais acelerada de riquezas e perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes. Além disso, esse ente deveria garantir o direito de a classe possuidora explorar e dominar a quem pouco, ou nada, possuía. Segundo o autor, nascia o Estado.

Engels (2009, p. 208) descreve que nascia então uma sociedade que, em virtude de suas condições econômicas, dividiu-se entre ricos exploradores e pobres explorados; uma sociedade em que os antagonismos de ambas as classes não podiam ser conciliados e, inclusive, podiam ser levados a limites extremos. Era o início de uma luta aberta e permanente dessas classes entre si. Luta controlada agora por um terceiro, um poder aparentemente situado acima dessas classes – o Estado.

Para o autor (2009, p. 209-210), o Estado não é um poder posto à sociedade de fora para dentro; nem é um ente ético e, citando Hegel, Engels diz que tampouco o Estado é “a imagem e a realidade da razão”. Ele é um produto da sociedade, quando esta atinge um certo grau de desenvolvimento; fazendo com que ela se enrede em uma contradição irremediável com ela própria e se divida em antagonismos irreconciliáveis. Então, para que essas classes com interesses econômicos conflitantes não se “devorassem”, fez-se necessário criar um poder supostamente neutro, que contivesse a luta de classes e mantivesse a sociedade dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, se impôs acima dela e aliena cada vez mais, é o Estado. Ainda conforme o autor, o Estado precisaria de ter sua própria força armada para manter a ordem entre os cidadãos, uma força de polícia que impedisse qualquer organização armada por parte da população. Além do armamento, faz parte dessa força armada os cárceres e instituições coercitivas de todo tipo.

Segundo Engels (2009, p. 211-212), em decorrência do Estado ter nascido para conter as posições entre classes e para proteger a classe possuidora de bens, ele configura-se também como parte da classe politicamente dominante, alcançando meios para a exploração e repressão da classe oprimida. Foi assim quando manteve escravos subjugados a seus senhores, servos e camponeses submissos aos senhores feudais e à nobreza e, quando já em sua época e na de Marx, manteve o trabalhador assalariado explorado pelo capital. Por isso, o Estado “é, em regra,

livro *Ancient Society* (1877) do antropólogo Lewis H. Morgan.

o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante” (ENGELS, 2009, p. 211).

A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado que, sem exceção, em todos os períodos, defende a classe dominante e reprime a classe oprimida e explorada (ENGELS, 2012, p. 217). Veja que o autor (2009, p. 212) afirma que o Estado concede direitos e poderes políticos aos cidadãos conforme sua riqueza em todo seu histórico, seja na Idade Antiga (com os escravos em Roma e Atenas), no Estado Feudal da Idade Média ou nos Estados Modernos onde já se havia instituído as eleições. Os benefícios concedidos à classe burguesa e a dominação enredada pelo Estado continuam na contemporaneidade e é para lá que seguiremos mais adiante, contudo, torna-se preciso primeiramente situar este histórico de soberania do Estado.

Outra importante contribuição de Engels (2009, p. 211), que não se relaciona diretamente a esta tese, mas é interessante para nos fazer entender, de certa forma, as relações de dominações atuais entre países de primeiro e terceiro mundos, é o imposto. O autor explica que, seguinte ao nascedouro do Estado, para mantê-lo, passou-se a exigir contribuições dos cidadãos. E, com o avanço da civilização, o Estado (europeu, por exemplo) passou a emitir letras futuras e empréstimos até mesmo entre países, o que levou muitos Estados a contraírem suas primeiras dívidas.

Voltemos ao Estado Moderno que nasceu no século XV, com o desenvolvimento do capitalismo mercantil, e perdurou até o século XIX. É durante o Estado Moderno que, segundo Prestes Motta (2000, p. 5), vemos o capitalismo avançado começar a se manifestar. Segundo Harvey (2011, p. 101-103), desde o século XVIII, mais precisamente a partir de 1750, as forças capitalistas têm ditado as normas no mundo e ninguém se incomodou em descobrir como elas funcionavam e suas consequências. Isto porque, conforme o autor, somos dependentes das relações sociais dominantes, da tecnologia e das formas de organização social já constituídas.

Em 1862, interessado no assunto, Marx decide se mudar para a Inglaterra a fim de conferir o que seria o estágio mais avançado do capitalismo da época e, dessa forma, decifrar suas leis fundamentais (MARX, 2014, p. 14 – Nota da Edição).

Marx (2014, p. 52) concluiu que ser capitalista significa ocupar na produção uma posição não só puramente pessoal, mas social. “O capital não é, portanto, um poder pessoal: é um poder social” (MARX, 2014, p. 53). A acumulação do capital não faz mais que reproduzir as relações do próprio capital em uma escala mais larga, com alguns capitalistas de um lado, e muitos assalariados de outro, resultando, então, no aumento do proletariado (MARX, 2014, p. 837), tendo o Estado como mediador deste processo.

Althusser (1998, p. 55), afirma que o governo executa a política da classe dominante em todos os seus detalhes. Sendo a política do governo burguês uma política de classe, observa-se que o aparelho político de Estado age em favor da burguesia; apesar de a ideologia do Estado burguês proclamar que sua administração serve ao interesse geral.

A ideologia burguesa efetivou sua dominação naturalizando o Estado como uma entidade “coletiva”. Por isso, “a ideologia é um dos meios usados pelos dominantes para exercer a dominação, fazendo com que esta não seja percebida como tal pelos dominados” (CHAUI, 1997, p. 33), ou seja, a dominação real é justamente aquilo que a ideologia burguesa, com ajuda do Estado, procura ocultar (CHAUI, 1997, p. 87).

Além da definição de Chauí (1997), o conceito de ideologia presente em Marx nos auxilia muito a entender o Estado capitalista contemporâneo. Conforme Marx e Engels (2001, p. 48), “a classe que dispõe dos meios de produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante”. Ainda segundo os autores (1998, p. 48-49), “os indivíduos que constituem a classe dominante pensam na medida em que dominam como classe” e essa dominação ocorre em todos os sentidos, inclusive, como seres pensantes e produtores de ideias, dominando a distribuição de pensamentos de sua época.

Entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX o poder tende a se transformar, com a finalidade de governar não somente os indivíduos por meio de determinado número de procedimentos disciplinares (biopoder), mas, também, o conjunto dos viventes constituídos como população (biopolítica) – na medida em surgem preocupações políticas em relação às populações (REVEL, 2005, p. 26). Já entre os séculos XIX e XX, ocorrem mudanças na sociedade originando a passagem do Estado Moderno para o Estado Contemporâneo. A partir de então, para além do controle disciplinar muito utilizado nas fábricas, o sujeito passa a ser controlado também fora do seu âmbito de trabalho. Não se controla mais apenas o corpo do trabalhador, mas seu intelecto. A este período posterior à sociedade disciplinar de Foucault, denominamos sociedade de controle. Não que a primeira tenha deixado de existir, mas a forma de controle foi expandida. Agora o governo utiliza-se de mecanismos para controlar seu público-alvo, a população. Sendo que este controle tem forte ligação com questões econômicas e de mercado (FOUCAULT, 1979, p. 291). Da mesma maneira, o prolongamento desta “outra” sociedade nos traz hoje a um período que podemos chamar de ultracapitalista, ou ultraneoliberalista.

Não é possível deixar de articular essas formulações com a noção de produção de subjetividades dos sujeitos.

Para Mészáros (2002, p. 8), “o capital, como um sistema orgânico global, garante sua dominação, nos últimos três séculos, como produção generalizada de mercadorias”. Ainda segundo o autor, no Estado capitalista, os seres humanos são reduzidos e degradados ao status de meros “custos de produção”, “força de trabalho necessária”. O capital trata a massa de trabalhadores, o trabalho vivo homogêneo, como nada mais do que uma “mercadoria comercializável”, como qualquer outra, sujeitando-a a determinações econômicas que são desumanizadoras. Souza (2020, p. 26-27), em seus estudos sobre o Estado capitalista gerencial, neoliberalismo e mercadorização – principalmente da educação – explica que, mais do que em qualquer outro momento histórico, as organizações empresariais necessitam que os trabalhadores se submetam sem resistência às novas exigências do mercado de trabalho. Para tal, elas investem na subjetividade do trabalhador, na sua subsunção e exploração consentida e consensual. As implicações desta prática tornam-se notáveis por meio das novas táticas que as organizações produtivas empregam no manuseio da subjetividade dos trabalhadores.

1.2. O Estado Capitalista segundo Karl Marx

“Nenhuma classe pode duravelmente deter o poder de Estado sem exercer simultaneamente a sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos de Estado”
(ALTHUSSER, 1998, p. 48-49).

Até recentemente, o cenário político brasileiro encontrava-se sob governo de um partido ultraconservador de direita. O ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, seus ministros e eleitores atacava (e atacam) o marxismo de forma superficial, sem preocupação com dados, sem comprometimento com a história e tampouco demonstram interesse em fomentar algum debate. Promessas vagas de combater o marxismo nas escolas/universidades e perseguir os comunistas são feitas a todo momento. Portanto, decidi abordar também neste capítulo 1 a dominação do Estado capitalista segundo a visão do pensador Karl Marx. Afinal, suas obras em economia deram embasamento para muito do atual entendimento sobre o trabalho e sua relação com o capital, além de orientar todo o pensamento econômico que viria posteriormente (SCHUMPETER, 1971).

Suas teorias acerca da sociedade, economia e política ficaram conhecidas como marxismo. Sua tese principal diz respeito à luta de classes oriunda do conflito entre uma classe social capitalista que detém e controla os meios de produção e uma classe trabalhadora que opera os meios de produção. As relações produtivas são vistas por Marx (2005, p. 40) como

relações de dominação entre o que o autor chamou de capitalistas modernos (a classe burguesa) e proletariado. Nesse caso, configuram-se relações de dominação entre a classe proprietária dos meios de produção social sobre a classe dos trabalhadores assalariados, os quais, não tendo meios próprios de produção, estão reduzidos a vender a sua força de trabalho para poderem sobreviver.

Segundo Marx (2014, p. 68), “produzir o máximo de mercadorias pelo preço mais baixo, para extrair daí o máximo de lucro, é a tendência irresistível do capitalismo. Naturalmente, ela vem junto com uma exploração crescente da força de trabalho”. O autor (2014, p. 69) explica ainda que o capitalismo avança conforme a melhoria da tecnologia, mas que a classe operária não pode esperar nenhum benefício deste desenvolvimento.

O Estado valida as práticas capitalistas. Portanto, diferente do que é propagado, que o Estado defende os interesses coletivos de uma população, aqui nos interessa o que Marx afirma sobre o Estado e sua função fundamental – ser protetor da classe dominante. Conforme Marx e Engels (2005, p. 40; 42):

A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. [...] A sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classe. Não fez senão substituir novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta às que existiram no passado. [...] a burguesia, desde o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou, finalmente, a soberania política exclusiva no Estado representativo moderno. **O governo moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa.**

Segundo Marx (2005, p. 58-59), o poder político do Estado é o poder utilizado pela classe dominante para a opressão do proletariado.

Mais para frente, Foucault (1979) denomina este poder de biopoder – prática dos Estados modernos de regular aos que a ele estão sujeitos, contudo, não mais apenas pela opressão, mas também controlando suas subjetividades.

Marx também trata do capitalismo em sua teoria econômica capitalista. Para ele, esse sistema socioeconômico, tal qual os anteriores, criava tensão entre a classe economicamente dominante e os a ela submissos; na época de Marx, representados respectivamente pela burguesia e o proletariado.

Segundo Ianni (1982, p. 9), a teoria marxista é, substancialmente, uma crítica radical das sociedades capitalistas. Para os marxistas, a estrutura da sociedade é constituída pelo modo de produção capitalista e dele emerge a superestrutura dominadora em que se encontram as instituições políticas e jurídicas. O contexto da relação Estado-Sociedade é fortemente marcado pela política e pelas leis. Para Marx, o capitalismo é um gigantesco sistema de exploração e dominação da burguesia sobre o proletariado, enquanto outros, como o economista britânico

Adam Smith, acreditavam que o livre mercado, a livre concorrência, o enaltecimento das capacidades pessoais e uma aplicação severa das leis era a melhor forma de conduzir as sociedades. De forma oposta a Marx, Adam Smith entende o capitalismo como sistema ideal de organização da economia. O Estado, por sua vez (ao contrário do socialismo), deve ser mínimo e considerar todos os homens iguais perante a lei, independente de classe social.

As ideias do liberalismo inspiraram os EUA e vários países da Europa, principalmente, a Inglaterra. Já a teoria marxista influenciou muitos movimentos sociais ao redor do mundo e embasou teoricamente as revoluções socialistas na Rússia, China, Coreia do Norte e Cuba. Devido a algumas contradições que surgiram (e surgem) nos países socialistas e a influência do poderio americano sobre a imagem deste tipo de governo, a direita tem se utilizado das disfunções socialistas para propagar o capitalismo como o melhor sistema econômico possível. É divulgado ainda, propositalmente, que os países citados são comunistas (passando a falsa ideia de que comunismo e socialismo são sinônimos) e que o mentor destas ideias é Marx. “No mundo ‘pós-moderno’ globalizado (...) a experiência do socialismo real levou à descrença do comunismo” (MIRANDA, 2000, p. 29).

As opiniões sobre a teoria de Marx divergem entre elogios e críticas ferrenhas. Entre as críticas, há divulgações errôneas acerca do pensamento de Marx e interpretações equivocadas, bem como associações do autor a certos eventos históricos (por exemplo, às ditaduras socialistas), que levam a uma resistência da população a conhecer seu ponto de vista. Ainda hoje, são notáveis as “recomendações” neoliberais impostas por países capitalistas aos países subdesenvolvidos, como o Brasil. As reformas políticas, por exemplo, beneficiam os países de primeiro mundo e utilizam do discurso antimarxista para induzir subjetivamente a sociedade a optar pelo sistema capitalista, sem refleti-lo.

Segundo Gurgel (2013, p. 1-2), para os marxistas, o objetivo do Estado é fortalecer o sistema dominante, propiciando a ele o máximo de eficiência, eficácia e efetividade, de modo a perenizar a dominação.

Nesse sentido, o Estado – em favor da classe dominante – segue a trajetória histórica: é omissivo quando necessário; assegura a liberdade da classe dominante, suspendendo qualquer regulamentação corporativa a ela e eliminando barreiras tributárias; combate à perturbação da ordem do modo de produção capitalista pela força legal e militar⁴ (esta ação se viabiliza pelo que Althusser vai definir como Aparelho repressivo de Estado); e é um regulador econômico.

⁴ Benevides (2013, p. 94) recorda que ao falarmos de práticas de governo, segundo Foucault (2008, p. 8), há três “maneiras de governar” que dão forma ao que hoje entendemos por Estado. Além do mercado e das práticas de polícia (controle), existe o aparelho militar “diplomático”.

Importante ressaltar que, apesar de criticá-lo, Marx e Engels consideram o capitalismo algo, de certa forma, revolucionário, pois acabou com a prevalência dos poderes monárquicos e religiosos (MARX, 2005, p. 42). Contudo, para ambos, a sociedade capitalista, burguesa e conservadora apresentou um caráter mais de reforma, mas não foi totalmente uma revolução, pois continuou replicando modos de dominação.

Marx (2005, p. 65) adverte que até é possível uma transformação das condições de vida material, sem a abolição absoluta das relações burguesas de produção – porém isto seria apenas reformas administrativas realizadas sobre a base das próprias relações de produção burguesas e que em nada afetaria a realidade das relações de dominação entre o capital e o trabalho proletariado. Para se destruir a sociedade de classes, é necessária uma revolução.

1.3. A Evolução do Estado Capitalista Moderno ao Contemporâneo: Quando o operário se transforma em empreendedor de si

Mészáros (2002, p. 706) relembra que Marx dizia que o capital tem uma relação muito antiga com o trabalho. Segundo Lima (2015, p. 7), na sociedade capitalista moderna, a condição de existência e desenvolvimento do capital é a subjugação do indivíduo à divisão social do trabalho. De modo que, ao se desenvolver, a sociedade civil desencadeia a autorreprodução do capital. Conforme a autora, “a produção capitalista é a forma mais desenvolvida da sociedade civil, porque a acumulação e expansão do capital lhe são inerentes” (LIMA, 2015, p. 7).

Lima (2015, p. 1) analisa as condições histórico-materiais que fundamentam a relação ontológica entre o Estado Moderno e a sociedade em classes, cujos interesses são antagônicos, mas, que conformam o Estado como aparato político da burguesia para reproduzir o capital. Nesta forma de sociedade, “as relações dos indivíduos se expressam, direta e exclusivamente, na mercadoria em sua forma mais desenvolvida que se materializa no dinheiro. Assim, a mercadoria é a relação social que rege a produção capitalista” (LIMA, 2015, p. 8). Ainda conforme a autora, a grande indústria capitalista cria o mercado mundial para comercializar sua mercadoria mediante a universalização da livre concorrência e do livre comércio.

Lima (2015, p. 9) explica que o Estado Moderno foi, gradualmente, capturado pela classe dos capitalistas, os burgueses. Deste modo, o Estado, cujo poder deveria ser iminentemente político, assume um lado – o da burguesia, pois esta adentra na sua estrutura de forma organizada para garantir sua propriedade e os seus interesses.

A autora (2015, p. 9) esclarece que, desde o surgimento do Estado, o aprisionamento dos indivíduos sempre ocorreu; desde a história antiga e medieval – em que as relações

econômicas se subordinavam a um único poder político supremo – até o Estado Capitalista Moderno. Contudo, Lima (2015, p. 9-10) relembra que a subordinação na Idade Antiga e Média implicava a aceitação de um poder absoluto do Estado que, mesmo que ineficazmente administrado, interferia totalmente no desenvolvimento da sociedade ao comandar a exploração dos recursos econômicos. Esgotado esse modelo, o Estado Moderno aparece para dar continuidade à reprodução da sociedade capitalista. A classe burguesa em ascensão adota os princípios do livre mercado para assegurar sua propriedade e passa a articular as funções econômica e política junto ao Estado, bem como passa a exercer um poder coercitivo sobre a sociedade de um modo particular.

Na Modernidade (séculos XVIII e XIX), a forma de poder exercida pelo Estado era o disciplinar e estava conectado com o capitalismo de produção. Os sujeitos, docilizados, aceitavam a exploração, eram eficazes economicamente e submissos politicamente (VAZ, 1999, p. 7). A forma de dominação começa a ser delineada de forma mais sofisticada.

Por isso, o Estado Moderno é a forma específica de ordenamento político da sociedade burguesa; é a expressão da sociedade civil mais desenvolvida que revolucionou todas as relações de produção, mediante o desenvolvimento da contradição entre as forças produtivas e as formas de intercâmbio, expressa na subordinação total dos trabalhadores à divisão social do trabalho, que possibilitou a acumulação de riqueza em proporção direta ao aumento da miséria social. Ou seja, a acumulação da propriedade privada cresce na mesma proporção em que, as condições não só materiais, mas também, espirituais dos trabalhadores lhes são roubadas. Assim se constituiu o Estado Moderno, como produto histórico de uma determinada fase de desenvolvimento da sociedade civil que sustenta a escravidão sob os mecanismos mais sofisticados e destrutivos da condição humana do indivíduo (LIMA, 2015, p. 10)

Desde 1884, Engels (2009, p. 216) já afirmava que “a civilização faz-se sempre acompanhar também da escravidão, a princípio em aberto, depois mais ou menos disfarçada”.

Lopes e Rech (2013, p. 212) explicam que o biopoder começa a aparecer um pouco antes, a partir da metade do século XVIII. Ou seja, “trata-se de uma sociedade em que o conjunto normativo opera tanto sobre o indivíduo quanto sobre a totalidade da população, de forma a manter as regularidades” (LOPES; RECH, 2013, p. 212). Conforme as autoras, ainda neste período, o biopoder está articulado ao poder disciplinar: o poder opera no indivíduo (poder disciplinar) e, logo em seguida, também sobre a população (biopoder). Já nos séculos XIX e XX, tendo como foco os processos econômicos, o poder submete o indivíduo constantemente às técnicas de normalização, a fim de controle e com a intenção de regular e uniformizar toda a população (biopoder). Segundo Castro (2009, p. 58), o biopoder “serviu para assegurar a inserção controlada dos corpos no aparato produtivo e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos”. Passa-se a controlar as populações, regulá-las, por meio de políticas públicas conduzidas pelo Estado (LOPES; RECH, 2013, p. 218).

No último quarto do século XX, acompanhando as transformações ocorridas no capitalismo, decorre uma mudança no âmbito do trabalho (SANTANA, 2020, p. 107). Na década de 1970, o Estado de Bem-Estar Social passa a ser visto como oneroso e um conjunto de políticas econômicas – ditas neoliberais – são introduzidas em alguns países. Algebaile e Oliveira (2018, p. 4) explicam que nessa década ocorreu uma crise mundial associada a mudanças na esfera produtiva, onde o trabalho vivo passou a ser substituído pela tecnologia, tal como previu Marx em *Grundrisse* (manuscrito de Karl Marx datado de 1858, mas com publicação póstuma em 1941). Segundo Santana (2020, p. 110), tal momento, meados de 1970, pode ser caracterizado pela crise fordista – há a passagem do fordismo (período caracterizado pelas indústrias, pela produção de bens de consumo materiais, pelo operariado) para o *pós-fordismo*, era a qual, além de mercadorias, o trabalho e o capitalismo passam a focar também na informação e comunicação.

Como o fordismo não deixou de existir, foi apenas recharacterizado, muitos autores discordam do termo “pós-fordismo”. Giovanni Alves (2006, p. 91), por exemplo, nomeia este período de Toyotismo. Para o autor, é incorreto considerar o toyotismo como pós-taylorismo ou pós-fordismo (portanto, doravante, se utilizar este termo, o farei entre aspas). As lógicas taylorista e fordista não foram superadas na prática. De fato, emergiu uma nova forma de organização da produção que trouxe elementos de ruptura e continuidade com o período fordista anterior (CISLAGHI, 2020, p. 290). “Na verdade, o toyotismo as inclui, pois não deixa de ser parte delas” (ALVES, 2006, p. 90). O que ocorre, explica Alves (2006, p. 91), é uma incrementação complexa, no plano da implicação subjetiva, destas lógicas fundamentais da racionalização do capital. Para Alves (2011, p. 121), este novo modelo de gestão do trabalho abrange as inovações tecnológicas e sociometabólicas do capital e o autor a nomeia de Quarta Revolução Tecnológica. Para ele, as condições deste sócio metabolismo, por meio de substratos simbólico e emocional, geram os consentimentos no novo modelo de produção do capital. Continuando, o autor explica que em substituição à coisificação típica da produção maquinal do taylorismo-fordismo, durante a chamada sociedade industrial do século XX, surge uma nova lógica de controle e organização do trabalho, designada pelo autor como a “captura” da subjetividade⁵.

Santana (2020, p. 110) explica que disto resultou a emergência de um novo tipo de trabalho que se estrutura em torno de terceirizações e precarização dos trabalhos braçais; do

⁵ Alves (2006, p. 90) costuma destacar o termo captura entre aspas ou em itálico em seus trabalhos ao tratar da captura da subjetividade do trabalho, pois, de fato, ela não ocorre. Este processo contraditório é melhor explicado no item 3.4 desta tese.

crescimento do setor terciário de serviços; do surgimento de novas ocupações exigidas pela nova organização social; da revolução técnico-científica; da financeirização da economia; entre outros fatores. “Ou seja, o que ainda restava do liberalismo em seu modelo fordista-keynesiano ruiu, dando lugar a formulação neoliberal” (SANTANA, 2020, p. 112), ainda vigente, porém mais radical.

Seguindo uma linha de pensamento marxista, para Algebaile e Oliveira (2018, p. 1), o neoliberalismo trata-se da intensificação da forma dominante de pensamento capitalista atual e das instabilidades e conflitos dela decorrentes.

Segundo Harvey (2011, p. 103), a lógica capitalista de Marx perdura nos dias de hoje – todas as “esferas de atividade” de nossas vidas são influenciadas por um conjunto de arranjos institucionais (ditadas pelo mercado) e preservadas por estruturas administrativas (o Estado e outros arranjos locais e multinacionais). Igualmente, Dardot e Laval (2016, p. 346) afirmam que o capitalismo agora impõe um novo estilo de vida ao indivíduo, o qual abarca todas as esferas de sua existência. O sujeito no capitalismo neoliberal agora deve ser *empreendedor de si*, empreendedor não apenas no trabalho, mas em sua vida pessoal. Percebe-se que a constituição do sujeito toyotista se dá para além do trabalho, para além da fábrica, de modo mais intenso. Santana (2020, p. 119) corrobora afirmando que com o neoliberalismo os sujeitos e seus empregos tornam-se *unários*, ou seja, a totalidade de sua existência está voltada para a esfera da empresa, sendo a empresa o organizador total de sua subjetividade.

Conforme Dardot e Laval (2016, p. 333), o fenômeno ‘empresa de si mesmo’ ocorre no neoliberalismo e pode ser descrito como uma “ideia de que cada indivíduo pode ter domínio sobre sua vida: conduzi-la, geri-la e controlá-la em função de seus desejos e necessidades, elaborando estratégias adequadas” para ganhar a concorrência e a competição constante com o outro e consigo mesmo, para empoderar-se de modo a maximizar seus resultados, atingir *suas* metas e objetivos – profissionais e individuais – empreendendo-se a si mesmo (SANTANA, 2020, p. 121).

Os resultados obtidos na vida são fruto de uma série de decisões e esforços que dependem apenas do indivíduo e não implicam nenhuma compensação em caso de fracasso, [...]. A distribuição dos recursos econômicos e das posições sociais é vista exclusivamente como consequência de percursos, bem-sucedidos ou não, de realização pessoal (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 346).

Santana (2020) reflete como as mudanças do capitalismo têm afetado a constituição dos sujeitos e suas subjetividades. Para ela (2020, p. 107), “o trabalho assume uma importância estruturante, tanto na sociedade quanto na subjetividade”. Contudo, Santana (2020, p. 108-109), afirma que a atualização da categoria ‘trabalho’ na contemporaneidade neoliberal fez com que

a subjetividade do sujeito não seja determinada apenas pelo trabalho e o trabalhar, mas ela própria é posta a trabalhar, a gerar valor. De acordo com a autora (p. 117), por conta do novo caráter do trabalho, não se tem mais distinção entre hora de descanso, lazer e trabalho, tudo parece ocorrer ao mesmo tempo, nunca paramos de trabalhar, ocorre uma absorção, por parte da esfera do trabalho, do restante das nossas vidas. Santana cita Dardot e Laval (2016) para explicar que cada momento de nossas vidas tem que ser produtivo e que o espaço de trabalho da contemporaneidade – a saber, a empresa – dita e organiza todas as áreas da vida humana, reduzindo toda a experiência de vida humana em torno dela e em nome da maximização da concorrência, do consumismo e da produção de valor. Assim, além da nossa própria subjetividade ser posta para produzir, ela constitui-se para além da determinação do trabalho (SANTANA, 2020, p. 117-118), em todas as áreas da vida humana.

Sendo assim, a opressão e dominação do capital aprofundou-se muito mais do que o profetizado no início do neoliberalismo (SANTANA, 2020, p. 104).

Ao refletir sobre o trabalho percebe-se que ele afeta a subjetividade. Para que o capitalismo da contemporaneidade opere sobre nossas subjetividades, é preciso que ele projete sobre nós novas formas de exercício de poder. De acordo com Santana (2020, p. 119), a instauração da empresa enquanto unificadora da vida não poderia continuar existindo a partir das mesmas formas de coerção disciplinar, conduzindo os sujeitos com as mesmas formas de exercício de poder. “A fabricação do sujeito neoliberal pede outro tipo de exercício de poder sobre ele e sua constituição” (SANTANA, 2020, p. 119).

Não estamos mais falando das antigas disciplinas que se destinavam, pela coerção, a adestrar os corpos e a dobrar os espíritos para torná-los mais dóceis. [...] Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 327).

Ou seja, as mudanças ocorridas no meio do século passado implicaram também na passagem das formas disciplinares, de coerção e adestramento de corpos, para formas de controlar e adestrar o sujeito envolvendo-o desde dentro de si, a partir do mais íntimo (SANTANA, 2020, p. 119), por meio da sua subjetividade. Conforme Hashizume (2014, p. 143), o disciplinamento dos corpos passa, da fase moderna para pós-moderna, a incidir num plano mais subjetivo e menos físico e, com isso, o poder se infiltra mais na subjetividade do trabalhador.

1.4. O processo de “sedução” neoliberal

Dardot e Laval (2016, p. 322), em um resgate histórico, explicam que no século XVII, um discurso científico começou a preconizar o que o homem é e o que ele deve fazer, enfatizando-o como um sujeito produtivo e consumidor. Na virada para o século XIX, os autores relembram o homem *benthamiano*, que era o indivíduo calculador do mercado e, ao mesmo tempo, produtivo dentro da indústria. Ambos seguem para o século XX, onde identificam a figura do homem empresarial: chegamos ao neoliberalismo.

Esta corrente de pensamento filosófico, econômico e político (GURGEL, 2013, p. 231), que se alastrou pelo mundo, não é uma ideologia, tampouco apenas uma orientação econômica, é um sistema normativo que modificou e ampliou a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7). A influência neoliberal conta com condições específicas⁶ de disseminação da sua lógica, de modo que se torna norma de conduta individual (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 7 e 378); “por isso, as subjetividades viraram alvos do governo neoliberal” (ROQUE, 2017).

Essa extensão da influência neoliberal a todas as esferas da vida está implicada com a sua constituição como uma racionalidade política que conta com condições específicas para sua disseminação. Mais que dirigir a produção econômica e as decisões políticas que lhes são favoráveis, o neoliberalismo pretende – e tem conseguido – a própria produção do sujeito neoliberal [...] (ALGEBAILLE; OLIVEIRA, 2018, p. 6).

Na concepção de Laval (2019, p. 10), o neoliberalismo não se apresenta como uma doutrina, sequer como uma ideologia, por isso, ele não é aplicado como teoria ou um programa político. Quem adere a ele, se julga “realista”, “pragmático”. Na educação, observa Laval, há os que aceitam obedecer à injunção do neoliberalismo e se adaptam ao seu discurso, da base ao topo do sistema educacional.

Contudo, antes de discorrer sobre a evolução do discurso neoliberal na história para fins de construção da obediência, faz-se necessário tecer um histórico, breve, dos principais modelos de gestão dos Estados, de modo a se compreender, a posteriori, o papel do neoliberalismo no fenômeno de “captura” das subjetividades.

1.4.1. Histórico dos tipos de gestão do Estado

Compreender os modelos de gestão dos Estados ao longo da história é de extrema importância porque, segundo Junquillo (2010, p. 41), conhecer as tipologias da gestão pública nos faz entender o conceito de dominação de cada uma e suas formas de manifestação. Mello e

⁶ Entendo que estas condições são muitas vezes produzidas propositalmente pela classe dominadora, com apoio do Estado, utilizando-se do que denomino mecanismos ou estratégias do capital. Um dos objetivos desta tese é reunir e debater algumas delas, oito para ser mais exata. Encontram-se no item 3.4/3.4.1 desta pesquisa.

Luce (2011, p. 7) corroboram que qualquer política pública que se analise (e este trabalho objetiva averiguar as políticas de controle para pós-graduações em universidades públicas) acaba por implicar uma forma de regulação e está associada ao tipo de administração do Estado. Logo, para esta pesquisa, nos interessa entender a gestão pública do Estado Moderno ao Contemporâneo.

Junquilha (2010, p. 15) recorda que a gestão pública de um determinado espaço geográfico, de um país, por exemplo, sempre existiu, desde os primórdios da humanidade. Contudo, a Administração Pública, como conhecida hoje, nasceu nos meados do século XV, durante o Estado Moderno. Prestes Motta (2000, p. 23) e Prates (2007, p. 118) concordam com o autor – o marco definitivo do surgimento da administração pública é o advento do Estado Moderno. Conforme Prates, a rigor, é no Estado Moderno que a burocracia, em maior ou menor grau, buscando superar o patrimonialismo, passou a ser a estrutura predominante de administração. (E, posteriormente, de dominação, ao ser utilizada como ferramenta que legitima e confere poder a toda autoridade formalmente constituída que dela se utiliza).

Segundo Prates (2007, p.119-121) e Junquilha (2010, p. 44-48), a burocracia coexistiu com o patrimonialismo entre os séculos XV e XVIII. Mesmo sendo possível encontrar traços de patrimonialismo ainda hoje no Brasil, à época, a principal característica deste modelo era a não separação entre o patrimônio pessoal do monarca e os bens públicos. Neste modelo de gestão, a obediência dos súditos, dos servidores, não é dada por um dispositivo legal, mas pela tradição ou pela existência de uma pessoa que herda a capacidade de mando – trata-se de uma dominação patriarcal, com traços particularistas e clientelistas, em que o mandatário governa de forma centralizada e tem o livre-arbítrio.

As mudanças que ocorrem no século XVIII, tais como as Revoluções Francesa e Industrial, superaram o modelo patrimonialista e fortaleceram o sistema capitalista. Martínez-Ferro (2010, p. 420), estudioso de Max Weber, – a quem Prestes Motta (2000, p. 23) denominou de “o autor que desenvolveu a análise mais sistemática e importante sobre a burocracia” –, ratifica que “el capitalismo fomenta la burocracia porque desde el punto de vista fiscal constituye el fundamento económico más racional, que le permite subsistir en su forma más racional”. Por isso, mesmo em uma gestão gerencialista – a que viria substituir a burocrata – o Estado mantém os traços de burocracia que convirem.

A burocracia, em auxílio ao capital, constituiu-se em instrumento indispensável de dominação. Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 5) apresentam uma fala de Weber (1998, p. 145) sobre o assunto:

[O modelo da administração pública burocrática] É a forma mais racional de exercício de dominação, por que nela se alcança tecnicamente o máximo de rendimento em virtude de precisão, continuidade, disciplina, rigor e confiabilidade, intensidade e extensibilidade dos serviços, e aplicabilidade formalmente universal a todas espécies de tarefas [...] toda nossa vida quotidiana está encaixada neste quadro (WEBER, 1998, p. 145).

Martínez-Ferro (2010, p. 422) corrobora, o processo de racionalização burocrático é uma ferramenta de domínio e impõe uma ordem capitalista, com bases legais, tão forte que Max Weber o descreve como “gaiola de ferro” em seu livro *Ética Protestante e o espírito do capitalismo*. Junquilha (2010, p. 50), com base em Prestes Motta (2000), explica que a burocracia:

[...] é ao mesmo tempo **poder**, já que configura e permite a legitimação de relações de mando e obediência; **controle**, dado que as regras formais que a legitimam permitem o controle de pessoas, das rotinas e dos procedimentos, bem como dos resultados; e **alienação**, pois as regras são formais e impessoais e efetivam o que poderíamos chamar de desumanização, isto é, o indivíduo não participa de sua definição, cabe a ele tão somente seguir o prescrito. No processo de trabalho industrial, por exemplo, a alienação estaria vinculada à separação do trabalhador da capacidade de conceber aquilo que executa [grifo do autor].

Sobre o sistema burocrático, é relevante dizer que, para Junquilha (2010, p. 54-55), há um hiato entre o prescrito (leis, normas, impessoalidade) e o real (a pessoalidade, a capacidade do homem em agir de forma distinta à legislação). Soma-se a isso a estratégia capitalista de utilizar a burocracia para causar morosidade a processos administrativos públicos; este exemplo demonstra uma distorção da eficiência esperada na burocracia, não tendo relação com a ideia weberiana original do mesmo termo. Esse fenômeno é descrito por alguns estudiosos como disfunções da burocracia. As disfunções da burocracia tornam-se, estrategicamente, a própria “burocracia”, no entendimento da massa; de modo que uma gestão gerencialista seja apoiada pela população, como veremos a seguir.

Prestes Motta (2000, p. 23) afirma que a burocracia permeia, além do Estado, a imprensa, a pesquisa científica, as escolas, os presídios, os partidos políticos e os sindicatos; e, por isso, ela consegue exercer sua dominação sobre a coletividade. Estudiosos da burocracia preconizam que, apesar da dominação que o modelo engendra sobre a sociedade, ela foi uma consequência da evolução capitalista de então.

Neste ponto, começaremos a tecer uma diferença entre a passagem do modelo patrimonialista para o burocrático e da administração burocrática para a gerencial.

Prestes Motta (2000, p. 23) recorda que Max Weber pontua que quando a burocracia emerge no Estado Moderno, na verdade está se manifestando com o capitalismo avançado. Para Junquilha (2010, p. 49), ter rompido com o modelo de dominação tradicional e reforçado as mudanças racionais foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade industrial capitalista. Prates (2007, p. 121) enfatiza que, para Weber, a burocratização racional-legal da sociedade foi

uma condição *sine qua non* para um sistema de governo capitalista e liberal e que a partir de então um sistema jurídico-formal passou a regular o comportamento do Estado. Recordando aqui que se as instituições políticas e jurídicas estão situadas, para Marx, em uma superestrutura que domina a infraestrutura – representada pelas forças produtivas (a força de trabalho do homem, como ele produz e como se organiza) e as relações sociais de produção (a divisão social do trabalho e as classes sociais) – entende-se que o Estado, o Direito e alguns outros entes (Cultura, Religião, Ideologia, etc.) colocam-se acima da população, a fim de regulá-la. O capitalismo vai, do mesmo modo, regular o Estado, porém, é preciso lembrar que o Estado nasceu para proteger a classe dominante, configurando-se também e por isso como parte desta classe, como parte da superestrutura, a qual foi criada pelos grupos dominantes com o objetivo de consolidar e perpetuar seu domínio.

Quando a burocracia passa a não atender mais ao capitalismo, os Estados começam a passar por reformas preconizadas pelos liberais, surge então a ideia de governo inspirado na administração de empresas. Conforme Harvey (2014, p. 135), o período compreendido entre 1965 e 1973, evidenciou que o *fordismo* e o *keynesianismo* eram modelos rígidos em questões relacionadas aos mercados, a alocação e contratação de mão-de-obra e a investimentos de capital fixo na produção em massa⁷ que impediam planejamentos flexíveis. Por consequência, isso estava provocando dificuldades de expansão do capitalismo. Paradoxalmente, Harvey detecta que:

Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o grande governo no que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital (HARVEY, 2014, p. 136).

Conforme o autor (2014, p. 137), as empresas viram-se com excedente inutilizável e diante de condições intensas de competição, obrigando-as a entrar num período de racionalização, reestruturação, intensificação do controle do trabalho e tentativas de superar ou cooptar o poder sindical. “A falência técnica da cidade de Nova Iorque em 1975 – cidade com um dos maiores orçamentos públicos do mundo – ilustrou a seriedade do problema” (HARVEY, 2014, p. 137). Como resposta e também como estratégia corporativa de sobrevivência, Harvey (2014, p. 137; 140) aponta que as empresas buscaram por mudanças tecnológicas como o uso da automação, por fusões, procuraram oferecer novas linhas de produto e nichos de mercado, se dispersar geograficamente no globo para zonas de controle do trabalho *mais flexíveis* e tentaram medidas para acelerar o tempo de giro do capital.

⁷ Além da crise da produção em massa, havia ainda a crise dos “produtos duradouros” que, estrategicamente, teve como resposta do capital a obsolescência planejada.

Laval (2019, p. 234) explica que, portanto, se começou a divulgar a ideia de que a sociedade estava sufocada pela burocracia, o Estado deveria recuar para que acontecesse a modernização e a “mudança social”, sendo esta apresentada como inevitável e desejada. Não a apresentavam como tendo vínculo com o sistema econômico. O autor analisa que o discurso “oposição entre conservadores e modernos”, na verdade, escondia a imposição do fim de um capitalismo burocrático enquadrado e sustentado pelo Estado.

O Estado gerencialista surge e tem como essência a substituição da burocracia pela administração gerencial, pois esta é entendida como uma administração que traria uma maior eficiência nas atividades econômicas do Estado (BRESSER-PERREIRA, 1996, p. 4; 7). Segundo Bobbio, Matteuci e Pasquino (1980, p. 147 e 148), os grandes protagonistas do processo são os empresários e o Estado. Instaura-se uma “troca política” entre estes grandes protagonistas do sistema, mutuamente organizados. Nesse intercâmbio, são tratados “bens” que não eram formalmente negociáveis na lógica do mercado tradicional. Ainda conforme os autores, nesta relação entre política e economia, que reproduz a lógica de mercado, os bens que são negociados não são mais somente salários, ocupação, produtividade, investimentos, etc., mas também formas de lealdade e de consenso político.

O mesmo ocorreu no campo da educação. Souza (2020, p. 57) ratifica que, assim como se procurou envolver a subjetividade dos trabalhadores no setor produtivo, agora também é preciso garantir o envolvimento, a sedução, o compromisso dos professores com a gestão gerencialista no trabalho acadêmico, pois “[...] são eles os responsáveis diretos pelo condicionamento dos comportamentos, das atitudes, bem como da forma(ta)ção dos estudantes em termos de valores, ideias, conhecimentos, saberes”, o que faz, segundo o autor, “com que esses profissionais não só consintam e se submetam resilientemente, como também sejam partícipes desse processo de cooptação de suas mentes” (SOUZA, 2020, p. 57).

Diferente da burocracia que se apresentava como consequência de uma evolução da história, a configuração do Estado Gerencial foi pensada, combinada, arquitetada. E, para tanto, contou com a ajuda e condução da iniciativa privada.

“O gerencialismo é mais do que uma forma particular de gerir o Estado” (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359). A reconstrução do Estado sob o viés gerencialista é uma ideologia que legitima direitos ao poder, especialmente o direito de gerir, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais. O Estado Gerencial foi pensado para agir em torno de um posicionamento competitivo e dentro de um campo de relações de mercado. Ademais, foi construído sob uma estrutura calculista que se organiza sob metas organizacionais e meios para alcançá-las. O gerencialismo também é uma

série de discursos superpostos que articulam proposições muitas vezes conflitantes. É uma concepção que busca uma transformação cultural ao tentar libertar o Estado de suas amarras burocráticas – apontadas como parte de sua ineficiência – e criar a liberdade para que seus agentes gerenciem (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359; LIMA; GANDIN, 2017, p. 731).

O Estado Gerencial abriga o neoliberalismo – pensamento desenvolvido a partir da década de 1930 e que se fortaleceu nos anos 1970 – que retoma, em parte, os antigos ideais do liberalismo clássico ao preconizar a mínima intervenção do Estado. Esta foi a forma que o modo de produção capitalista encontrou para se reproduzir.

O pensamento neoliberal desenvolveu-se como um movimento ideológico internacional a partir da década de 1930, liderado, entre outros, por Friedrich August von Hayek (GROS, 2004, p. 144). Sim, o neoliberalismo atual não surgiu de uma hora para outra. Laval (2019, p. 33-35) observa que muitos se dedicaram a construir uma escola alinhada com o “espírito do capitalismo”. Para ele, hoje estamos numa fase madura da sociedade de mercado, mas esta já era uma tendência no século XIX. Ele cita Spencer, um dos principais teóricos utilitaristas da educação, que pregava que a escola negligenciava o que era mais necessário à vida – a profissão e os negócios. Laval faz ainda uma alusão a Adam Smith ao ressaltar que o economista também pretendeu introduzir uma dimensão mercantil na relação pessoas-ensino. Já Faria e Chaia (2020, p. 1077) mencionam que Friedrich Hayek sustentava que o mercado deveria estar em posição de supremacia em relação a qualquer forma de planejamento econômico e político e sobre qualquer instituição social. Deveria, inclusive, servir de base para o ordenamento das sociedades e das condutas humanas.

Algumas literaturas afirmam que o neoliberalismo começa a se fortalecer a partir do texto *O Caminho da Servidão* (1944), da autoria do supracitado Friedrich Hayek, publicado pela Universidade de Chicago.

Conforme Gros (2003b, p. 90), Hayek associou-se a outros célebres adversários do Estado de Bem-Estar Social, objetivando combater o keynesianismo e o solidarismo então dominantes, fundando, para tanto, a Sociedade Mont Pèlerin. Ainda segundo a autora, através desse movimento ideológico iniciado nos anos 40, Hayek pretendia não apenas polemizar com os teóricos do intervencionismo estatizante e do coletivismo; ele queria transformar os valores dominantes na sociedade. O ideário da Sociedade Mont Pèlerin, projeto de Hayek, era muito ambicioso, portanto, passaremos a ele na próxima seção.

Era o início da trajetória que levou o neoliberalismo a conquistar sua hegemonia totalitária sobre a economia e a política com as dramáticas consequências que ainda hoje experimentamos (IHU, 2015).

1.4.2. Histórico do Discurso Neoliberal

Para melhor análise do nascimento dos discursos neoliberais, é necessário analisarmos alguns aparelhos que dão densidade ao neoliberalismo. Por isso, este tópico abarca o surgimento da Sociedade Mont Pèlerin até o aparecimento dos *think tanks*, perpassando pelas Escolas Austríaca e de Chicago.

Friedrich Hayek também organizava encontros intitulados conferências teóricas e políticas destinadas a questionar o keynesianismo, a social-democracia e o Estado de Bem-Estar Social (GURGEL, 2013, p. 233), termo que o autor considerava vago (HAYEK, 1990, p. 114). Em um desses encontros, em 1947, foi fundada a Sociedade Mont Pèlerin, com o intuito de reunir intelectuais e políticos liberais do mundo todo (GROS, 2004, p. 144). Porém, Dardot e Laval (2016, p. 71) fazem uma importante observação sobre a Sociedade:

A criação da Sociedade de Mont-Pèlerin, em 1947, é citada com frequência, e erroneamente, como o registro de nascimento do neoliberalismo. Na realidade, o momento fundador do neoliberalismo situa-se antes, no Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris, a partir de 26 de agosto de 1938, no âmbito do Instituto Internacional de Cooperação Intelectual (antecessor da Unesco).

Souza (2020, p. 179-180) descreve que o Colóquio de Walter Lippmann, de 1938, é uma referência para entendermos as ideias essenciais nas quais o neoliberalismo irá se embasar. Na reunião, o filósofo Louis Rougier, organizador do colóquio, pautou alguns princípios básicos que nos permitem identificar a forma de normatização das políticas e regulações neoliberais, baseados na obra de Walter Lippmann – daí o nome do colóquio – *La cité libre*. Uma questão central da obra de Lippmann e defendida no colóquio é a doutrina do *laissez-faire*. Na verdade, Rougier e Lippmann irão definir “o que se deve entender por ‘neoliberalismo’ e quais tarefas lhe competem” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 79). Contudo, algumas divergências conceituais apareceram e só foram atenuadas quando da criação da Sociedade Mont Pèlerin.

Além dos encontros, os associados da Sociedade Mont Pèlerin publicavam livros e artigos sobre os assuntos já mencionados. Segundo Anderson (1995, p. 10), a cada dois anos, pensando no futuro, a Sociedade ainda realiza encontros internacionais para preparar as bases para um outro tipo de capitalismo, mais duro e livre de regras.

Figura 1 - Primeira reunião da Sociedade Mont Pèlerin



Legenda: Friedrich Hayek preside, em 1947, a primeira reunião da Sociedade Mont Pèlerin, na região suíça de mesmo nome.
Fonte: Roháč, 2020.

Da Sociedade Mont Pèlerin nascem os *think tanks*. Segundo Gros (2004, p. 144-145), além da disseminação de publicações e discussões nos meios de comunicação, em especial nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, o movimento ideológico neoliberal desenvolveu-se também por meio de redes de contato formadas por intelectuais, acadêmicos, políticos, institutos de pesquisa e por *think tanks*. Fundações e empresas financiavam esses grupos. Conforme a autora, a existência dessas redes foi fundamental para consolidar o neoliberalismo, levar à vitória Margareth Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos, no final dos anos de 1970, e internacionalizar o movimento nos anos de 1980. Inclusive, na virada da década de 1970 para 1980, a Sociedade Mont Pèlerin chega na América Latina (ONOFRE, 2018, p. 5).

Nesta etapa da contextualização histórica, é importante conceituarmos os *think tanks*, pois eles tiveram e têm grande papel na disseminação dos ideários neoliberais. Conforme Onofre (2018, p. 33 e 34), os *think tanks* se originam nos Estados Unidos no início do século XX, mas ganham força nos anos 1970 e foram se espalhando ao redor do mundo. O autor apresenta um dado de 2015, da TTCSP (*Think Tanks and Civil Societies Program*), sediada na Universidade da Pensilvânia: na época, um relatório anual da instituição indicou que existiam 6500 *think tanks* no mundo, espalhados em 179 países.

Gros (2003a, p. 274; 2003b, p. 18) define os *think tanks* como “institutos privados de pesquisa e debate sobre teoria econômica e políticas públicas” compostos por uma equipe técnica de alto nível intelectual. Estas equipes produzem livros, ensaios, periódicos e publicações em geral, a maioria de cunho neoliberal (GROS, 2003a, p. 274; 2003, p. 18; IHU, 2015). Hoje já se sabe que muito desse material contribuiu para dar suporte à guerra contra o *Welfare State* e contra todas as conquistas sociais, dos trabalhadores, das minorias etc.; definir

políticas públicas conservadoras nas áreas de educação, saúde, previdência social, direito das minorias étnicas; garantir a vitória de Reagan à presidência e dar embasamento às liberalizações financeiras impostas pelo governo Thatcher (GROS, 2003a, p. 274; IHU, 2015). No início dos anos 1980, os *think tanks* da Nova Direita – *Institute of Economic Affairs* e *Adam Smith Institute* (filiados à Sociedade Monte Pèlerin) – começam a alterar os traços da economia britânica, contribuindo para a vitória de Thatcher e o desmonte do Estado de Bem-Estar Social na Inglaterra (GROS, 2003a, p. 274; IHU, 2015).

Onofre (2018, p. 36) relembra que, apesar dos *think tanks* esforçarem-se para cultivar uma imagem de instituições apartidárias e imparciais, não significa que eles não possuam uma orientação política. Ao contrário, o autor então cita os *think tanks* americanos *Heritage Foundation* e *Brookings Institution*, que se posicionam, respectivamente, como conservador e liberal. Ainda em relação à política, Onofre (2018, p. 34) define que o objetivo destas instituições não estatais é exercer influência política e social, incluindo intervir no processo de elaboração de políticas públicas. A política também aparece na concepção de *think tanks* da Escola Nacional de Administração Pública (ENAP):

Os *think tanks* são entidades ou grupos organizados para estudo de um assunto específico e produção de informações, ideias, opiniões e recomendações a determinadas questões de interesse para a sociedade. Essas organizações têm em comum o objetivo de reunir conhecimento, disseminar informação e, se possível, influenciar o processo político. Os *think tanks* conduzem pesquisas não apenas para promover o debate teórico, mas com a finalidade de resolver problemas de política (ENAP, 2020).

Gros (2003a, p. 274) reitera que “os *think tanks* são instituições presentes no processo de formulação de políticas públicas” e, por isso, “produzem conhecimento sobre os temas sujeitos à regulamentação pública e principalmente, formulam projetos de políticas públicas orientados pela doutrina do neoliberalismo”. Segundo a autora (2003a, p. 274), é o caso do Instituto Liberal, primeiro *think tank* brasileiro, que foi criado por empresários no início dos anos 80 para atuar exclusivamente como um *think tank* ideológico a serviço das elites brasileiras.

Como centros de difusão ideológica do neoliberalismo, os Institutos Liberais se constituem numa forma peculiar de organização de determinadas frações empresariais da burguesia brasileira, cuja trajetória de inserção corporativista no Estado teve grande relevância na sua constituição histórica. Diferentemente das organizações corporativas, que negociam diretamente com o Estado os interesses da burguesia, ou das associações setoriais, que defendem interesses econômicos específicos de setores industriais ou financeiros frente ao Estado, os Institutos Liberais se constituem como entidades civis que tomam como eixo central de sua atividade a ideologia, a difusão de uma concepção de mundo entre os segmentos dominantes da sociedade. Aqui não se trata de defender interesses econômicos imediatos e sim, da tentativa de construir uma hegemonia burguesa, de difundir o neoliberalismo como uma concepção de mundo que transforme os preceitos do livre mercado em “pensamento único” (GROS, 2003a, p. 274-275).

De acordo com Santoro (2014), diretor do Instituto Liberal, a Instituição visa “promover a pesquisa, a produção e a divulgação de ideias, teorias e conceitos sobre as vantagens de uma sociedade baseada [...] na economia de mercado, no plano econômico”. Deve-se adendar que o Instituto ainda propala a necessidade de levar ao conhecimento público “as vantagens de uma sociedade estruturada em congruência com os princípios: da livre iniciativa; da propriedade privada; do lucro; da responsabilidade individual; e da igualdade de todos perante as leis”.

Geralmente, a divulgação das pesquisas e “recomendações” dos *think tanks* é realizada através do meio acadêmico, na mídia e por partidos políticos (GROS, 2003a, p. 274). Faria e Chaia (2020, p. 1075) citam a RBS (afiliada da Rede Globo) como exemplo de mídia divulgadora do pensamento neoliberal no país.

Conforme Gros (2003a, p. 286-287) e Faria e Chaia (2020, p. 1069-1070), muitas publicações dos Institutos Liberais brasileiros tratavam-se de traduções e publicação de livros de pensadores clássicos enfatizando o livre mercado e se contrapondo ao pensamento marxista. Na verdade, a função dos IL's era transmitir o pensamento neoliberal. Alguns dos principais livros tinham como autores os representantes da Escola Austríaca de Economia, por exemplo, Friederich Hayek e Ludwig Von Mises. As obras foram importantes na consolidação do movimento neoliberal e conservador.

No Brasil, Lima (2005, p. 57) destaca que a divulgação das ideologias neoliberais apresentou particularidades no Paraná quanto às técnicas de divulgação, as quais o autor identificou como inovadoras. Eram utilizados textos em jornais e livretos distribuídos em consultórios odontológicos e ônibus, propagandas em outdoors espalhados pela capital do estado e venda de livros de autores liberais em supermercados, fugindo da tradicional venda em livrarias especializadas.

Portanto, segundo o autor (2005, p. 59), o que se percebe é que, nessa região do país, o Instituto Liberal do Paraná (IL-PR) buscava atingir também um público que não participava de encontros e seminários temáticos, ou seja, o cidadão comum. Ele exemplifica: Frases como **“Participe da livre iniciativa: basta ser livre e ter iniciativa. Só um governo com poderes limitados pode ser um governo decente”**, de Friedrich Hayek; e, **“Não esperem que a solução venha do governo, o governo é o problema”**, de Ronald Reagan foram colocadas em outdoors e panfletos em locais que as pessoas dificilmente deixariam de ler. Assim, conforme o autor, as pessoas as gravariam na mente enquanto estavam no trânsito, nas compras, ou em consultórios.

São Paulo, como o Paraná, abriga muitas empresas financiadoras de *think tanks*. Por isso, é interessante citar também um exemplo registrado no texto de Gros (2003b, p. 139) de

atividade de convencimento desenvolvida pelo Instituto Liberal de São Paulo (IL-SP), ocorrida na gestão do empresário Fernando Ulhôa Levy (1992-1995). A ação foi no âmbito educacional e tratava-se de uma campanha de estímulo à “cidadania”. Em 1993, o Instituto contratou o empresário dos quadrinhos Maurício de Souza para produzir uma cartilha em quadrinhos, com a Turma da Mônica, sobre cidadania. Maurício aceitou e produziu uma história em que a Mônica e seus amigos explicam de forma didática que *todos* os problemas do país, da inflação às carências nos serviços de saúde, habitação, previdência, educação, etc., – pasmem – se devem à grande ineficiência do Estado brasileiro e à sua excessiva intervenção em *todas* as áreas da vida nacional.

Gros informou que a primeira edição de **A Turma da Mônica – Cidadania** teve uma tiragem de 500 mil exemplares. A revista recebeu patrocínio dos bancos Unibanco, Bradesco e Citibank e das empresas Metalac e Shopping Eldorado. Outras empresas também contribuíram nas edições seguintes. A história de Maurício de Souza foi distribuída na rede escolar durante a Semana da Cidadania, promovida pelo IL-SP em 1993 e em 1994.

Gros (2003b, p. 140) registra que durante toda a gestão de Fernando Ulhoa Levy, o IL-SP distribuiu cartilhas nesse sentido para as escolas. Ainda em 1994, com o patrocínio da Siemens, da Nestlé e da C&A, o Instituto Liberal de São Paulo lançou outra cartilha: **O Cidadão**, de autoria do vice-presidente do IL-SP, Jacy de Souza Mendonça. Nela, entre outras coisas, explica-se que *todos* os problemas sociais e econômicos do país são de responsabilidade da má administração do Estado e da corrupção. A cartilha ainda propõe a supremacia do mercado como única forma de respeitar os direitos individuais do cidadão.

Em relação ao patrocínio dos *think tanks* brasileiros, Faria e Chaia (2020, p. 1068), Onofre (2018, p. 356-360), Lima (2005, p. 55), Gros (2003b, p. 200-201), entre outros, destacam alguns mantenedores que patrocinavam e/ou patrocinam estes institutos desde 1989 até hoje. É notável a presença de muita empresa com sede em São Paulo e no Paraná. Segundo Lima (2005, p. 50), destacam-se, entre os mantenedores do IL-PR, empresas genuinamente paranaenses; já as empresas multinacionais, por sua vez, financiavam os Institutos Liberais de São Paulo e Rio de Janeiro. Como consequência, Lima (2005, p. 60-61) relaciona estes patrocínios com o crescimento de três partidos políticos brasileiros no Paraná (PFL, PDT e PSDB). Ele afirma que os três obtiveram recursos para a campanha oriundos de doações de empresas comandadas por empresários que participavam do IL-PR, havendo assim amplo sucesso na disseminação das ideias neoliberais na região e doutrinando parte da população paranaense. Paradoxalmente, como relembra o autor, os IL's são entidades “apolíticas”, ou seja, não poderiam financiar um candidato ou partido.

Quadro 1 - Empresas Financiadoras dos Institutos Liberais

EMPRESA	SEDE
Amil Assistência Médica Internacional Ltda.	Rio de Janeiro, RJ
Arno S/A	São Paulo, SP
Auto Viação Nossa Senhora do Carmo Ltda.	Curitiba, PR
Banco Araucária S/A	Curitiba, PR
Banco Bamerindus do Brasil S/A*	Curitiba, PR
Belga Indústrias Químicas Ltda.	Curitiba, PR
Bolsa de Valores do Paraná*	Curitiba, PR
Bombril S/A	São Bernardo do Campo, SP
Bradesco S/A	Osasco, SP
Britânia Eletrodomésticos S/A	Curitiba, PR
Café Alvorada S/A	Curitiba, PR
C&A Modas Ltda.	Barueri, SP
Carrefour S/A	São Paulo, SP
Cia Antartica Paulista*	São Paulo, SP
Cia Brasileira de Petróleo Ipiranga	São Paulo, SP
Cia. de Força e Luz Cataguazes	Leopoldina, MG
Cimento Tupi S/A	Rio de Janeiro, RJ
Citibank N.A.	São Paulo, SP
Construtora Norberto Odebrecht	Salvador, BA
Coteminas – Cia. de Fiação e Tecidos Norte de Minas	Belo Horizonte, MG
Distribuidora de Bebidas Favretto	Curitiba, PR
Distribuidora de Produtos de Petróleo Ipiranga	Rio de Janeiro, RJ
Dow Química	São Paulo, SP
EBID – Distribuidora Páginas Amarelas Ltda.*	Rio de Janeiro, RJ
Eletrofrio S/A	Curitiba, PR
Emílio Romano S/A	Curitiba, PR
Escritório Levy C.V.M. S/A	Rio de Janeiro, RJ
Fininvest S/A – Crédito Financeiro e Investimentos	São Paulo, SP
Gradiente S/A	Manaus, MA
Hermes Macedo S/A*	Curitiba, PR
Indústrias Votorantim S/A	São Paulo, SP

EMPRESA	SEDE
Itaú Investimentos S/A	São Paulo, SP
Localiza Rent a Car	Belo Horizonte, MG
Lojas Ipê Ltda.	Goiânia, GO
Mesbla S/A*	Rio de Janeiro, RJ
Minerva Dimax Com. Farmacêutica Ltda.	Curitiba, PR
Musa Calçados Ltda.	Sapiranga, RS
Nestlé S/A	São Paulo, SP
Paes Mendonça S/A	Salvador, BA
Paraná Equipamentos S/A	Curitiba, PR
Parapanema S/A	Santo André, SP
Philco	Manaus, AM
Predial e Administradora de Hotéis Plaza S/A	Porto Alegre, RS
Quaker Alimentos S/A	Guarulhos, SP
Refrigeração Paraná S/A*	Curitiba, PR
Renner Financiadora S/A	Porto Alegre, RS
Rio de Janeiro Refrescos S/A	Rio de Janeiro, RJ
S. A. Educacional Positivo	Curitiba, PR
Samarco Mineração S/A	Belo Horizonte, MG
Servopa S/A	Curitiba, PR
Sharp S/A Equipamentos Eletrônicos*	São Paulo, SP
Shell do Brasil S/A	Rio de Janeiro, RJ
Siderúrgica Riograndense S/A	São Paulo, SP
Siemens S/A	São Paulo, SP
SODIMEX – SUL Ltda.	Carazinho, RS
Sul-América Cia Nacional de Seguros	Rio de Janeiro, RJ
Terramar Corretora de Câmbio e Valores Mobiliários*	Porto Alegre, RS
Texaco do Brasil S/A*	Rio de Janeiro, RJ
TV Globo Ltda.	Rio de Janeiro, RJ
Umuarama Holding	Umuarama, PR
Unibanco Adm. Corr. De Seguros	São Paulo, SP
Varig S/A – Viação Aérea Riograndense*	Porto Alegre, RS
VASP S/A Viação Aérea de São Paulo*	São Paulo, SP

EMPRESA	SEDE
White Martins S/A	Rio de Janeiro, RJ
Xerox do Brasil S/A	Rio de Janeiro, RJ
* Empresas que tiveram suas atividades encerradas.	

Fonte: A autora, Faria e Chaia (2020, p. 1068), Onofre (2018, p. 356-360), Lima (2005, p. 55) e Gros (2003b, p. 200-201)

Além do empresariado e dos *think tanks*, há outros dois protagonistas fortes que auxiliam a difundir o neoliberalismo. Onofre (2018, p. 43), ao investigar que a Sociedade Mont Pèlerin subsidiava uma rede internacional de pensadores e *think tanks* neoliberais, desde a década de 1950, verificou que a Sociedade se fortaleceu nos anos 1960-1970 com o apoio das Escolas Austríaca e de Chicago. Ambas as Escolas são importantes na disseminação do neoliberalismo e, por isso, também se faz necessário comentá-las.

Segundo Onofre (2018, p. 173), as duas divergiam em parte de seus discursos dentro da Sociedade Pèlerin, porém seguiam argumentos de cunho economicistas (vide Quadro 2). Estes argumentos e o movimento neoliberal internacional, a partir dos anos 1960 e 1970, passam a desacreditar estudiosos de campos diferentes destas Escolas e que divergiam do neoliberalismo.

A Escola Austríaca de Economia, também conhecida como Escola de Viena, nasce na metade do século XIX, mais precisamente após a publicação da obra “Princípios da Economia Política”, de Carl Menger, lançada em 1871. Os dois economistas austríacos mais importantes da Escola foram Ludwig von Mises e Friedrich von Hayek (SOTO, 2020, p. 11 e 49).

“Os fundamentos da doutrina do neoliberalismo têm origem na Escola Austríaca de Economia e nos desenvolvimentos centrais da teoria de Mises e Hayek, que defendem um capitalismo puro, uma ordem de mercado livre de restrições” (GROS, 2003b, p. 238).

De acordo com Gros (2003a, p. 287), no Brasil, foi amplo e permanente o trabalho de divulgação do pensamento austríaco realizado pelos Institutos Liberais. Iniciado em 1993, em 10 anos, mais de cem folhetos em forma de mala-direta foram lançados contendo textos curtos e didáticos sobre questões teóricas do liberalismo, como o pensamento do filósofo Karl Popper ou contendo a própria teoria austríaca de economia, incluindo análises de problemas da realidade brasileira sob o ponto de vista neoliberal.

A autora (2003a, p. 289) explica que, segundo a avaliação dos Institutos Liberais, o estudo de economia no país no início dos anos 90 era muito influenciado pelas correntes marxistas e pelo pensamento de Keynes, fazendo com que o liberalismo ficasse à margem nos debates universitários. Para combater a hegemonia desse pensamento “ideologizado” e ampliar o espaço da teoria liberal na reflexão acadêmica, os Institutos Liberais patrocinaram atividades

nas universidades. Gros cita como exemplo que, no Rio de Janeiro, o IBMEC (Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais) e a Universidade Santa Úrsula incluíram entre suas especializações o estudo da Escola Austríaca de Economia, e vários de seus professores passaram a produzir textos que são publicados pelos Institutos Liberais.

Em relação a especializações, o Instituto Ludwig von Mises – Brasil (“IMB”), ou simplesmente Instituto Mises, tem o seu curso próprio de pós-graduação em Escola Austríaca (PGEA). O Instituto Mises Brasil (S/D) se declara uma “associação voltada à produção e à disseminação de estudos econômicos e de ciências sociais que promovam os princípios **de livre mercado** e de uma sociedade livre”. Ele também informa que busca promover os ensinamentos da Escola econômica Austríaca; restaurar o papel crucial da teoria, muitas vezes sobreposto pela Escola de Chicago; defender a economia de mercado e a propriedade privada e opor-se às intervenções estatais nos mercados e na sociedade.

No sítio eletrônico da pós-graduação em Escola Austríaca é possível ler que a Escola Austríaca vem ganhando mais atenção no Brasil desde o ano de 2008, após a criação do Instituto Mises no país. Segundo o PGEA (S/D), o Instituto Mises difunde as ideias da Escola por meio de publicação diária de artigos, em seu site na internet (com destaque para as traduções de textos clássicos e contemporâneos de expoentes da Escola, como Mises, Hayek, Kirzner, Rothbard, etc.); realização de conferências (até o momento foram realizadas quatro, sempre com a presença de palestrantes estrangeiros de renome para eles, como Hoppe, Block, Rockwell, Woods, etc.); oferecimento de cursos on-line e publicação de livros.

Além disso, o referido instituto possui uma revista acadêmica semestral denominada *Mises: Revista Interdisciplinar de Filosofia, Direito e Economia* que, em cada volume, publica vários artigos sobre Direito, Economia e Filosofia à luz dos ensinamentos da Escola Austríaca, desde 2013. O PGEA oferece disciplinas de 20 horas como A Escola Austríaca: fundamentos e princípios essenciais, O Mercado como um Processo, Individualismo e Coletivismo, A crítica austríaca ao intervencionismo, O Problema do Cálculo Econômico no Socialismo, Teoria do Capital, A Escola Austríaca no Século XXI: desafios e perspectivas, entre outras.

Na mesma linha, em 1950, professores do Departamento de Economia da Universidade de Chicago retomam uma escola de pensamento econômico baseada em preceitos liberais e neoliberais que havia sido fundada no início do século XX. Inclusive, Friedrich Hayek foi professor nesse departamento da Universidade de Chicago. A Universidade de Chicago foi fundada em 1890 a partir dos ideais preconizados pela Escola Austríaca tendo, entre seus financiadores, o empresário norte-americano John Davison Rockefeller. O Departamento de Economia foi fundado logo depois, em 1892, mas só passou a ter esse nome em 1925. Ele passa

a se destacar e a ser conhecido como “Escola de Chicago”, na década de 1950, a partir da influência de professores dos Departamentos de Economia e Direito da Universidade e da Escola Superior de Administração. Entre os nomes expoentes da Escola, estão Frank H. Knight e dois ganhadores do Prêmio Nobel de Economia: Milton Friedman (em 1976) e George Stigler (em 1982).

Segundo Gros (2003b, p. 38), desde 1967, a Escola de Chicago adotou um programa nitidamente liberal, baseado na defesa radical dos interesses corporativos do empresariado, da propriedade privada e do não intervencionismo estatal.

Nos anos 80, o neoliberalismo já dominava o cenário internacional seguindo o pensamento da escola norte-americana de Chicago que, com as políticas estabilizadoras monetaristas de Milton Friedman, influenciava as gerações de economistas mais jovens no continente latino-americano (GROS, 2003b, p. 21)

Entre os 93 *think tanks* brasileiros, Faria e Chaia (2020, p. 1070-1071) citam o Instituto Millenium (Imil) como um dos principais a fomentar, difundir e institucionalizar o ideário neoliberal no Brasil, seguindo os ditames da Escola de Chicago. O Instituto Millenium se destaca pela sua forte inserção política e midiática, característica que confere a ele posição de protagonista na batalha de ideias liberais no País, desde sua criação em 2005. Segundo as autoras, o Instituto é apoiado pelos “chicago-boys” brasileiros – Armínio Fraga, Gustavo Franco, Pedro Malam, Paulo Guedes (ex-ministro da Economia do país, de 2019 a 2023)⁸ – empresários ligados ao grande capital; ou empresários ligados à grande imprensa, como Ali Kamel, diretor-geral de Jornalismo e Esportes da Rede Globo. O Imil também leva especialistas a universidades de todo o País para debater com os alunos temas voltados a seus valores, a fim de contribuir com a disseminação e institucionalização das prescrições neoliberais no Brasil.

As autoras (2020, p. 1061-1063) também apontam a Fundação de Pesquisa Econômica Atlas (*Atlas Economic Research Foundation*), ou Atlas Network, como um *think tank* de grande

⁸ Conforme o site de notícias de direita, Poder 360, o Paulo Guedes criou um perfil no Instagram para, segundo ele, “divulgar ideias que possam manter o Brasil no caminho da prosperidade”, pois a “transmissão do conhecimento sempre foi um propósito em sua vida”. O ex-ministro lembrou em seu perfil que já foi diretor do Ibmecc e divulgou seus títulos de mestre e doutor pela Universidade de Chicago. Fonte: Poder 360. *Paulo Guedes cria perfil no Instagram*. 20 de agosto de 2023. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/paulo-guedes-cria-perfil-no-instagram/>. Acesso em 16 de outubro de 2023. Também visando expandir suas teorias, Paulo Guedes tem buscado *influencers* digitais. Atualmente, se associou ao influenciador Thiago Nigro (Primo Rico). Ambos estão lançando um curso de MBA em Economia chamado Macroeconomia e Portfolio Management. Em uma das aulas magnas gratuitas, Paulo Guedes critica Marx. Guedes também já foi visto em reunião com a influencer de menor expressão Karolina Chokyu (Karol Babadeira), no Jockey Club Brasileiro/RJ em outubro deste ano. A influenciadora divulgou a reunião em suas redes fazendo ainda propaganda para a assessoria de investimento Legend Investimentos, a qual Paulo Guedes se tornou sócio no segundo semestre de 2023. A assessoria é ligada à empresa BTG Pactual, que tem Paulo Guedes entre seus fundadores.

No momento, o ex-ministro está à frente do IL Fundação Internacional pela Liberdade (FIL).

influência no Brasil e na América Latina. A organização, com sede em Washington – EUA, é considerada hoje uma rede de institutos de ideias liberais de conexão transnacional. Ela já conta com 481 parceiros em 95 países ao redor do mundo, sendo 82 instituições na América Latina. No Brasil, possui o apoio, por exemplo, dos Institutos Liberais do Rio de Janeiro e de São Paulo, Instituto Millenium e Instituto Ludwig Von Mises Brasil. Seu objetivo é fomentar a disseminação das ideias e das políticas neoliberais e promover, por meio de subsídio, o processo de criação de novos institutos liberais. Para tanto, a Atlas fornece apoio financeiro; patrocínio, distribuição de prêmios e auxílios a seus seguidores, além de fomentar a realização de palestras, conferências, seminários, colóquios, cursos e a formação de líderes.

Segundo Sabd (2019, p. 64), no site do SFL (*Students for Liberty*) é possível ler que a instituição também busca ajudar a desenvolver e capacitar grupos liberais espalhados pelo Brasil, para que cada vez mais alcancem mais pessoas e difundam suas ideias. Para isso, há eventos, conferências e treinamentos, aqui e no exterior, que podem ser, inclusive, custeados pela Atlas Network. No site é possível ver ainda a oferta de treinamentos para jovens, os quais ensinam a gerir grupos e organizar eventos. A título de exemplo, Juliano Torres, o diretor executivo da rede liberal Estudantes pela Liberdade (EPL), financiada pela Atlas Network, afirma que o grupo treinou Kim Kataguirí (coordenador do Movimento Brasil Livre, abaixo explicitado), uma das principais figuras do movimento liberal no país, em um de seus treinamentos de líderes (FARIA; CHAIA, 2020, p. 1073)⁹. Sabd (2019, p. 68) confirma o treinamento e acrescenta que Kim inclusive atuou na matriz estadunidense. Já a Atlas promove cursos com instruções sobre como estabelecer *think tanks* no Brasil e estratégias de financiamento e arrecadação para elas, ensina também aos participantes habilidades pertinentes aos seus valores (SABD, 2019, p. 67).

Importante salientar que a Atlas também é mantenedora de um importante personagem do cenário brasileiro com grande responsabilidade sobre a situação atual em que o País se encontra. De acordo com Solano (2018, p. 13), Sabd (2019, p. 54) e Faria e Chaia (2020, p. 1073), o Movimento Brasil Livre (MBL) tem a Atlas como uma de suas patrocinadoras. Modesto e Medeiros (2018, p. 5) denominam o MBL como um *think tank* que ajuda na propagação do discurso neoliberal que interpenetra a política brasileira e como um movimento que defende o livre mercado/neoliberalismo, a “moralidade”, o “combate à corrupção” e o conservadorismo.

⁹ É importante frisar que após as manifestações de 2013, Kim Kataguirí, nascido em 1996, tinha 17 anos. Então, menor de idade no país. E já recebera treinamento da EPL, conforme fala de Juliano Torres. Não há, então, uma certa hipocrisia no discurso da direita quando diz que a esquerda doutrina pessoas?

Faria e Chaia (2020, p. 1073) e Solano (2018, p. 12) relatam que o Estudantes pela Liberdade, outro patrono do MBL, teve seu início em 2010, conforme consta no site do movimento, através de uma revista acadêmica denominada Estudos pela Liberdade. Entretanto, institucionalmente, surgiu em 2012, durante um evento chamado Fórum da Liberdade. Já seu braço de atuação político e ideológico – o MBL – se origina nas manifestações de 2013 e se estabelece oficialmente em 2014. O MBL recebeu aproximadamente R\$ 300 mil, em 2016, da Atlas e da Rede *Students for Liberty*, da qual são associados, para investir na batalha contra o governo Dilma (FARIA; CHAIA, 2020, p. 1073). “O SFL é muito enfático ao destacar o peso de sua atuação no Brasil e no afastamento de Dilma” (SABD, 2018, p. 66). Iael (2020, p. 374) relembra que à época fomos incentivados a irmos para as ruas protestar contra o governo e que por trás dos protestos “espontâneos” havia entidades como o Movimento Brasil Livre (MBL), financiado também por partidos políticos como o DEM, PSDB, SD e PMDB. O MBL age:

Divulgando vídeos de seus membros com narrativas revisionistas e ataques aos movimentos sociais, proferindo discursos de ódio de classe e sobre minorias, criando e reproduzindo *fakenews*, promovendo manifestações reacionárias e viabilizando a candidatura política de seus integrantes alinhados a tradicionais partidos de direita, o MBL configura-se como uma marca dessa nova direita.

A nova direita brasileira não possui uma homogeneidade ideológica, mas comporta distintas orientações, desde a influência monetarista da Escola de Chicago, o neoliberalismo austríaco ou mesmo vertentes mais fundamentalistas, como o libertarianismo. Apesar de expressar contradições e conflitos interburgueses, a nova direita assegura o essencial para a garantia dos seus interesses de acumulação de capital (SOLANO, 2018, p. 46).

A fim de garantir os interesses da burguesia, Faria e Chaia (2020, p. 1074) indicam o MBL como um dos responsáveis pelo desgaste do governo Dilma através das manifestações de 2013 e acreditam que o movimento de 2013 preparou ideologicamente o caminho para o movimento pró-impeachment, desencadeado em 2015. As autoras afirmam que o MBL, em articulação com seus correligionários, aglutinou as forças conservadoras do país e pôs o golpe contra a democracia em andamento. Também eles, nas eleições de 2018, atuaram disseminando avalanches de mensagens falsas nas redes sociais com o objetivo de desqualificar os governos petistas e a esquerda e enaltecer a candidatura do atual presidente do país. As autoras lembram que, ironicamente, os dirigentes do MBL, Renan Santos, Kim Kataguirí e Arthur do Val, um deputado federal e um procurador da Justiça do Rio de Janeiro difundiram dados falsos para criticar o combate aos dados falsos.

Conforme Solano (2018, p. 91), esses discursos falsos propagados nas redes partem, muitas vezes, de um *cluster* de páginas defensoras do liberalismo econômico. Segundo a autora, seriam responsáveis por esses clusters o MBL, o Instituto Mises Brasil, o Instituto Liberal, o Partido Novo (página “Novo 30”) e outros. São páginas conservadoras na internet e com publicações moralistas, por pessoas que se autodenominam “cidadãos de bem”.

Quadro 2 - Escola Austríaca e Escola de Chicago – Características

ESCOLA	Escola Austríaca	Escola de Chicago
FUNDADORES	Carl Menger, Friederich August von Hayek e Ludwig Von Mises	Frank H. Knight, Milton Friedman e George Stigler
QUEM INFLUÊNCIOU	Escola de Chicago; muitos <i>think tanks</i> , como o Instituto Liberal, no Brasil.	FMI; Banco Mundial; Tesouro Americano; governos de Reagan (Estados Unidos), Thatcher (Inglaterra), Pinochet (Chile), de Jorge Rafael Videla (Argentina) e Juan María Bordaberry (Uruguai); no Brasil, os <i>think tanks</i> como o Instituto Millenium – o qual os fundadores são apelidados de “chicago-boys” – e o MBL.
DIVERGÊNCIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Debatia o socialismo - Debatia mais o liberalismo - Teoria de preços e inflação (visão subjetiva) - Tratavam de assuntos da microeconomia - Teceu uma teoria sobre o capital - O processo produtivo é dinâmico - Conceito de individualismo e racionalista - Não concordam com posições ecléticas, consideram o pluralismo metodológico um nihilismo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debatia o keynesianismo - Debatia mais o neoliberalismo - Teoria quantitativa da moeda - Visão macroeconômica - Não teceu uma teoria do capital - Acredita em uma estrutura produtiva em equilíbrio - Positivismo - Maior pluralidade interna de pensamentos - Rivalizam no âmbito do liberalismo econômico.
SIMILARIDADES	<ul style="list-style-type: none"> - Discursos economicistas - Contraposição ao discurso marxista - Culpavam o Estado pela crise de 1930 - Rejeição a políticas que visem à igualdade social 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoio à ideologia liberal - Rejeição ao keynesianismo/Estado de Bem-Estar Social - Princípio do <i>laissez-faire</i> (apoio ao liberalismo econômico) - Preocupação com a crise da ordem liberal e o avanço do socialismo

Fonte: Onofre (2018, p. 21 e 144), Soto (2010, p. 62, 116 e 144), Gros (2003a, p. 297)

Onofre (2018, p. 173) e Gros (2003a, p. 287; 2003b, p. 69) trazem à memória, ainda, a Escola da Virgínia (ou *Public Choice School* – Escola das Escolhas Públicas). As ideias desta Escola nascem em 1962, por meio da obra *The Calculus of Consent*, de James Buchanan e Gordon Tullock e ganham força nos anos 1970, capitaneadas por Buchanan (ONOFRE, 2018, p. 238). A Escola busca entender os fenômenos políticos a partir de seus fundamentos no comportamento individual e propõe a criação de mecanismos institucionais que permitam controlar a expansão dos gastos e do déficit público. Onofre (2018, p. 244) afirma que essa Escola não tem o peso das outras duas. Contudo, como as outras, ela também apresenta análises econômicas e sociais do ponto de vista neoliberal.

Gros (2003a, p. 298) afirma que a essência conservadora da Escola Austríaca, da Escola de Chicago que nasce em seguida e dos Institutos Liberais explica a adoção dos preceitos mercantis que regem todo o discurso e a estratégia de ação do modelo neoliberal e fundamentam as propostas de políticas públicas, em especial aquelas que se referem à legislação trabalhista e às funções sociais do Estado. Consoante a autora, as soluções propostas sempre se baseiam, integralmente, nas formulações da Escola Austríaca de Economia e são inspiradas ainda na experiência concreta de aplicação desses princípios no Chile, na década de 1970: uma democracia limitada legalmente pela Constituição, para defender a burguesia da “veleidade das massas”; a flexibilização das relações trabalhistas, negociadas no “livre jogo” do mercado; e a privatização das funções sociais do Estado mais necessárias para a diminuição das desigualdades sociais tão graves naquele país como no Brasil: a previdência, a saúde e a educação.

1.4.3. Histórico do Neoliberalismo – Outros Coadjuvantes

Para além das Escolas de pensamento liberal apresentadas, dando continuidade ao nosso histórico de dispersão do discurso neoliberal pelo mundo, outros fatores contribuíram para sua propagação. Uma das razões para a vitalidade do projeto neoliberal está certamente no fato de que, nos anos 1970-1980, o desenvolvimento do capitalismo coloca em nível mundial, a globalização do capital financeiro. A partir daí, seguiram-se diferentes formas de liberalização dos mercados com liberdade para o trânsito de mercadorias, serviços e do próprio capital; desregulamentação dos sistemas bancários; privatizações e desestatização das economias, caracterizando, muitas vezes, o neoliberalismo como globalização (MOLLO, 2011, p. 460-

461). Adiante, haverá mais detalhes sobre essa lógica de impulsionar o “capital fictício”¹⁰ e como ele está ligado ao neoliberalismo, sendo, portanto, parte da explicação da crise dos anos 1970 e base da crise atual (MOLLO, 2011, p. 458).

Algebaile e Oliveira (2018, p. 4) explicam que, na década de 1970, há uma crise mundial “relacionada à ampliação da concorrência comercial em face da mundialização da economia” e que também está associada a mudanças na esfera produtiva, onde o trabalho vivo passou a ser substituído pela tecnologia. A globalização é tida como o destino da civilização, ao qual todos devem se adaptar, passando a ser um senso comum nos discursos empresariais (ALVES, 2011, p.121). Com os pretextos de modernidade e globalização, da incapacidade do Estado em seguir gerindo a economia e da onerosidade do Estado de Bem-Estar Social, um conjunto de políticas econômicas – ditas neoliberais – foi introduzido por Margaret Thatcher, no Reino Unido, Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Augusto Pinochet, no Chile. Para Brandão (2013, p. 32),

[...] além de um sistema ideológico e político de dominação que tinha como objetivo a destruição de todo mecanismo estatal que vigorou desde o segundo pós-guerra, o neoliberalismo constituiu-se, fundamentalmente, como uma reação do capital na busca da recomposição e sua taxa de lucro.

Gros (2004, p. 145) explica como o neoliberalismo é planejadamente fruto de uma estratégia empresarial: entidades sem fins lucrativos, definidas como institutos liberais, desenvolvem um trabalho de dupla natureza – primeiro tratam da doutrinação ideológica entre as elites brasileiras, focando especialmente nos segmentos considerados formadores de opinião (universitários, jornalistas, políticos, militares, jurídicos e intelectuais em geral); e, em segundo, realizam estudos, com auxílio de consultores e elaboram propostas de projetos de políticas públicas de cunho liberal. “Graças a esse trabalho imenso e capilar, por volta de 1980, as doutrinas econômicas e políticas neoliberais tinham ocupado [...] espaços essenciais nas universidades e nos governos” (IHU, 2015).

¹⁰ Importante ressaltar que o capital fictício é uma ficção. Ele é especulativo e fraudulento. Primeiro porque os títulos comercializados no mercado de capitais não correspondem em extensão aos valores os quais supostamente remetem. Segundo, é preciso considerar que não existe capital sem lastro produtivo. E se ele aparentemente não tem lastro produtivo, ou seja, se ele não tem o trabalho e a produção como bases, isso significa que ele está extraindo um sobretabalho de outro lugar. Um exemplo são as operações na bolsa de valores. Estas operações têm a aparência de comercialização de dinheiro; troca de dinheiro por dinheiro. Contudo, o dinheiro não é real fora da realidade do trabalho, o dinheiro é o equivalente universal da troca e, quando o utilizamos por troca de mercadorias, na verdade, ele equivale ali a uma certa quantidade de trabalho. Ao falarmos de juros, títulos de dívida pública, capital financeiro, bolsa de valores, temos a aparência de um troca-troca de valores sem bens materiais, mas que na realidade esconde o deslocamento exacerbado de trabalho de um lugar para outro. Conclui-se, portanto, que o trabalho continua sendo a base de todo processo. “Em outros termos, mesmo na mais alta abstração, o concreto precisa estar presente, como condição de existência e de reprodução do capital, ainda que se apresente em suas formas mais complexas e aparentemente descoladas do processo imediato da produção (como o capital fictício)” (FONTES, 2019, p. 329)

Nos anos 1980-1990 intensificaram-se as ideias neoliberais também devido ao Consenso de Washington – termo cunhado em 1989 pelo economista John Williamson e que podia ser sintetizado como uma gama de políticas e reformas preconizadas por organismos financeiros multilaterais aos países em desenvolvimento, entre a década de 1980 e a década de 1990. Conforme Rodrigues (2011, p. 49), tratou-se de uma reunião que ocorreu em novembro de 1989 e que contou com a presença do governo dos Estados Unidos e de organismos financeiros como o FMI, BIRD e Banco Mundial.

O Consenso de Washington tratou de atualizar o mundo com uma nova hegemonia do pensamento econômico liberal, advinda do fim da guerra fria. A política da direita liberal nos EUA de Ronald Reagan e no Reino Unido de Margaret Thatcher então se estendeu para os países em desenvolvimento (SOARES; ANTUNES, 2013, p. 111). Na reunião, foi feito um balanço da política neoliberal já implementada em alguns países da América Latina e discutido a implementação da mesma no Brasil e Peru (RODRIGUES, 2011, p. 49).

É possível perceber que o Consenso e outras reuniões conduzidas por órgãos multilaterais internacionais visam impor a lógica neoliberal nos países em desenvolvimento, com o intuito de manter uma colonização sobre estes países, assegurar que continuem a enriquecê-los e perpetuar práticas capitalistas.

Além do Brasil, vemos em Gurgel (2013, p. 234) outros governos neoliberais influenciados pelo Consenso de Washington: o governo neoliberal e ditador do general Pinochet, no Chile, o da Argentina e da Espanha, à época.

Conforme Sguissardi (2000, p. 47), estes países adotaram as propostas patrocinadas pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais. O autor (2000, p. 10) explica que organismos multilaterais, reunidos no Consenso de Washington ou isoladamente, desde os anos 1990, articulam suas *recomendações* (neoliberais) a países como Chile, Argentina e Brasil, sempre garantindo seus propósitos. *Soluções* que atendem a políticas macroeconômicas, objetivando a reforma do Estado (deve-se salvar os países da *crise* do Estado do Bem-Estar Social) e a reestruturação do capitalismo.

Assim podemos ver com nitidez a contradição que existe, por exemplo, entre uma Constituição que no seu artigo 407 consagra a autonomia das universidades públicas como forma de garantir o desenvolvimento de projetos voltados aos interesses do país, e a sua trajetória recente onde ela é direcionada a se adequar aos ditames do consenso de Washington, através da ação dos diversos governos, de seus prepostos no MEC e dos reitores (FIGUEIREDO, 2015, p. 17).

No Brasil, no Rio de Janeiro, o primeiro *think tank* (denominado Instituto Liberal – IL) disseminador das ideias do novo liberalismo econômico, surge em 1983, patrocinado pelo Mont Pèlerin (ONOFRE, 2018, p. 5). O IL-RJ surgiu por iniciativa do empresário Donald Stewart Jr.,

dono da Ecisa (quarta maior empreiteira do país), que após ler “O Caminho da Servidão”, em 1979, tinha, em um primeiro momento, a intenção de divulgar conceitos liberais no país (ONOFRE, 2018, p. 293-294). O neoliberalismo tenta adentrar no país durante o governo de Fernando Collor (1990-1992) por meio das políticas de austeridade¹¹ fiscal, tais como as de Margareth Thatcher. Começa a ganhar forma durante a gestão de Itamar Franco (1992-1994), que desregulamentou o mercado financeiro levando à abertura do fluxo internacional de capitais. Contudo, o modelo neoliberal aparece de forma mais consistente em meados dos anos 1990, durante o primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, transcorrido de 1994 a 1997 (FERREIRA, 2015, p. 48).

Brandão (2013, p. 78) afirma que a desordem econômica patrocinada pelo Consenso de Washington afetou profundamente a saúde e a educação no país, as quais foram relegadas a segundo plano, enquanto banqueiros e políticos corruptos se beneficiavam com bilhões de dólares. O autor (2013, p. 117) ratifica que as principais diretrizes dos organismos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, estavam voltadas para o mercado, ou seja, era preciso reduzir mecanismos de controle estatal e restringir os investimentos públicos em áreas sociais como previdência, saúde e educação.

Laval (2019, p. 19) esclarece que as reformas, como a reforma educacional, advêm de uma nova ordem mundial e que a mudança para o viés neoliberal não é fruto de um complô, mas de uma construção eficaz de várias instâncias responsáveis por ela. Não é fácil identificá-las, o processo é difuso e não há uma ligação clara, à primeira vista, entre alguns órgãos e seus reais propósitos. Segundo o autor, estes organismos multilaterais, nacionais e internacionais, utilizam-se de certas técnicas, como as avaliações de desempenho, apresentando-as com as melhores intenções “éticas”. Laval cita como exemplo de instâncias que transformam a educação por meio de “avaliações”: Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Europeia. O autor explica que estes órgãos utilizam de sua força financeira para centralizar a política em um nível planetário.

¹¹ É preciso lembrar que as políticas de austeridade são políticas de política de classe, ou seja, só beneficiam a burguesia. São aplicadas medidas de compressão financeira (exemplo: arrocho salarial) e de direitos sociais e/ou trabalhistas (exemplo: corte de verbas para a educação) sobre a população. As políticas de austeridade são muito comuns no neoliberalismo. Elas seguem a lógica de redução de gastos públicos porque o Estado é oneroso e/ou está endividado. Apesar de iniciadas “durante o período ditatorial como resposta à explosão inflacionária e às crises da dívida na América Latina na década de 1980” (CISLAGHI, 2020, p. 291), o governo FHC utilizou bastante estas políticas como pretexto para as privatizações. Estas políticas se escondem sob o discurso de ajuste da economia, mas acabam por servir de repasse de dinheiro a órgãos multilaterais internacionais, grandes empresários, políticos e banqueiros, aumentando a desigualdade social. Elas aparecem bastante no discurso dos governos quando estão enfrentando uma crise.

Alguns governos, como o dos Estados Unidos nos anos 1990, também se reformaram seguindo o modelo gerencialista influenciados por livros como o de Osborne e Gaebler – *Reinventando o Governo* (1995) – após supor-se a necessidade de uma administração pública gerencial inspirada na administração de empresas (BRESSER-PERREIRA, 1996, p.5).

Diante do exposto, depreende-se que as empresas multinacionais se tornaram responsáveis por conduzir a economia e a política mundial, sob a hegemonia do capital financeiro.

Sobre este assunto, Mollo (2011, p. 453-454) explica que a lógica da maximizar o valor de mercado de ações nos anos 1980, levou à combinação de busca de ganhos com elevados riscos e lançamentos primários de ações no final dos anos 1990. Segundo a autora, instituições como a IPO (*Initial Public Offering*), aliada à revitalização da NASDAQ (*National Association of Securities Dealers Automated Quotations*), consolidaram a indústria de ações na internet. Finalmente, em meados de 2000, foi a vez das hipotecas imobiliárias e canais não tradicionais de seguros inflarem o valor dos ativos financeiros. Chegamos ao auge do “capital fictício”.

Carcanholo e Paschoa (2010, p. 164) explicam que a expansão do capital fictício¹² – financeirização – trata-se da busca por uma apropriação financeira, cada vez menos baseada em mercadorias e foi a resposta que o capital encontrou para sua própria crise.

Para tanto, uma das orientações neoliberais para os Estados é a retomada da hegemonia do capital financeiro no comando das economias (CISLAGHI, 200, p. 289). O que se vê a partir de então, é um novo direcionamento do fundo público que, ao invés de manter políticas sociais e medidas econômicas anticíclicas, conforme práticas keynesianas, passou a remunerar e expandir imediatamente o capital, sobretudo o capital rentista¹³ (CISLAGHI, 2020, p. 289).

¹² É preciso explicar o sentido de capital fictício/financeiro utilizado neste trabalho, por meio da definição de Carcanholo e Paschoa (2010, p. 164-165 e 172-173): Cabe destacar que a categoria capital fictício, desenvolvida por Marx no livro III de *O Capital*, não pode ser confundida com o que se convencionou chamar de “capital financeiro” ou “financeirização” no século XX. A expressão “capital financeiro” – conforme sua formulação original – procurava dar conta da unificação/fusão do capital produtivo com o capital bancário, sob a hegemonia deste último, e seria uma das formas preponderantes do capital na sua fase imperialista clássica, conforme descrito por Rudolf Hilferding, na obra *O Capital Financeiro*, publicado em 1910. A noção atual de capital fictício/financeiro (“financeirizado”), [utilizada neste trabalho], se refere ao capital remunerado basicamente com ganhos especulativos na esfera financeira, além da remuneração derivada dos juros. Trata-se de uma concepção que explica parcialmente o capitalismo contemporâneo. Anderson (1995, p. 7) denomina essas transações, puramente monetárias, sem a presença de mercadorias reais, especulativas e não produtivas, de operações parasitárias. Fontes (2019, p. 331) também reconhece a existência de um parasitismo (condição das classes dominantes em diferentes momentos históricos) e rentismo (integra a forma de ser do capita) no capitalismo.

¹³ O capital rentista ou rentismo, na perspectiva apresentada, afigura-se como inerente ao modo de apropriação da renda por parte de certa camada social que fica se encontra “fora” da esfera da produção. “Usamos o termo rentista num sentido estendido, para pensar os capitalistas enquanto proprietários de riqueza, em oposição aos capitalistas enquanto empreendedores. Incluímos nas rendas dos rentistas os dividendos, os recebimentos de juros, assim como as somas que os empreendedores levam para casa e que são geradas em seus próprios negócios” (PRADO, 2018, p. 82 apud CHESNAIS, 2017, p. 9). Fonte: PRADO, Eleutério Fernando da Silva. O “rentismo” e a léxis de *O*

Para Mollo (2011, p. 458), a financeirização atual, o desenvolvimento do capital fictício [e o rentismo] persistem porque a globalização financeira ligou os mercados de crédito do mundo inteiro. Recursos são aplicados, mesmo que pontualmente, em alguns mercados desenvolvidos e em uns poucos mercados emergentes. Isso permitiu a valorização e a perenidade, ficticiamente, dos papéis. Ainda conforme Mollo, essa lógica está ligada ao neoliberalismo que impulsiona o capital fictício e está, por isso, na base da crise atual. Carcanholo e Baruco (2011, p. 11) corroboram, os processos mencionados, a financeirização da riqueza e a atual reestruturação produtiva se constituem uma estrutura ideológica e político-econômica, que os suporta. Esta estrutura ideológica é uma releitura das teses liberais clássicas, e com suas novas e significativas alterações no capitalismo contemporâneo, é o próprio neoliberalismo.

O capital fictício está baseado na especulação. Mollo (2011, p. 457) esclarece que “a economia será mais frágil quanto maior for o número de unidades especulativas” e, portanto, trata-se “de uma razão subjetiva para a inerência da crise, uma vez que ela decorre do otimismo observado quando tudo anda bem na economia, fragilizando-a”. A autora relaciona o discurso vago dos bancos sobre, por exemplo, o endurecimento das condições de empréstimos. Se durante os períodos otimistas, os empréstimos, investimentos e a produção aumentam, não fica evidente a razão pela qual os bancos tornam-se pessimistas de repente e endurecem as condições de refinanciamento, o que desencadeia o processo deflacionário e ocasiona crises como a atual. “Assim, independentemente das fraudes, é o objetivo de se ter lucro máximo que leva ao aparecimento de negócios muito alavancados, fato típico da fragilização das estruturas financeiras dentro do desenvolvimento normal do capitalismo inerente a ele” (MOLLO, 2011, p. 457).

A autora (2011, p. 469) explica que o próprio Keynes afirmou que a busca por liquidez é resultado das percepções subjetivas das pessoas sobre o que esperar do futuro em termos de ganhos. Sendo que as pessoas são levadas a pensar com perspectivas positivas sobre o futuro dentro do sistema capitalista. Contudo, segundo Mollo (2011, p. 458), o otimismo cunhado por empresários e bancos leva à fragilização financeira da economia, transformando-se em seguida em crise. Dardot e Laval (2016, p. 207) citam o best-seller *Wealth and Poverty*, de George Gilder, publicado no momento em que Reagan chegava ao poder e que afirma que o futuro repousa sobre a fé no capitalismo. Os autores expõem um trecho do livro (edição de 1981, p. 85-86):

A fé no homem, no futuro, a fé no retorno cada vez maior do dom, a fé nas vantagens mútuas do comércio, a fé na providência de Deus são fundamentais para o êxito do capitalismo. Todas são necessárias para encorajar a paixão no trabalho e o espírito de empresa contra todos os fracassos e as frustrações inevitáveis de um mundo perdido; para inspirar a confiança e a solidariedade numa economia em que elas muitas vezes serão traídas; [...] e, finalmente, para estimular o gosto pelo risco e pela iniciativa num mundo em que os lucros evaporam quando os outros se recusam a entrar no jogo.

O problema deste tipo de argumento, segundo Mollo (2011, p. 461), é que estimula os trabalhadores a investir seus poucos recursos, sendo que as consequências são prejudiciais mais a eles mesmos quando, ao seguirem uma lógica especulativa, os fundos nos quais eles aplicam se tornam instáveis e iniciam uma crise. E toda crise pune, em primeiro lugar e em maior proporção, os trabalhadores, principalmente, os menos qualificados e mais pobres. Conforme a autora (2011, p. 462), quando os trabalhadores buscam lucro, investindo em fundos privados, o sistema pune-os como classe, pois as aplicações especulativas são responsáveis por desemprego na esfera produtiva e por crises financeiras.

Dardot e Laval (2016, p. 207-208) argumentam que, em consonância com os preceitos neoliberais, a pobreza é encorajada por políticas dissuasivas em relação ao trabalho e à fortuna. Propaga-se que a ajuda social apenas prejudica o trabalho. Os pobres escolhem o ócio porque são pagos para escolhê-lo [vide grande campanha contra bolsa-família e afins no país]. Os autores lembram que também é divulgado que não se deve tirar dos ricos para dar aos pobres por meio dos impostos (imposto progressivo), pois, dessa maneira, o sistema estaria ameaçado, já que os ricos ficariam desencorajados de arriscar seus dinheiros. Como presenciado fortemente hoje no país, o “remédio” neoliberal apresentado é evidente: deve-se diminuir as transferências de uns para os outros. Para se combater a pobreza é preciso retornar aos valores tradicionais: “Trabalho, família e fé”. Família, crença em Deus e espírito de empresa são os três pilares da prosperidade, pois nos livra da ajuda social, que apenas destrói a família, a coragem e o trabalho!

Dardot e Laval (2016, p. 208) escrevem que Milton Friedman e sua esposa, Rose Director, corroboram este tipo de pensamento sendo contra a intervenção do Estado e o pensamento de que o indivíduo é produto de seu meio, logo, não podendo ser considerado responsável por seus atos. Para o casal, é preciso inverter essa representação e considerar o indivíduo plenamente responsável por si. Responsabilizar o indivíduo é também responsabilizar a família. Portanto, esse será, entre outros, o objetivo da livre escolha da escola pelos pais e da “liberdade” que terão de financiar a escolaridade dos filhos.

Para ambos, o enriquecimento deve ser um valor supremo, sendo a razão mais eficaz para incentivar os trabalhadores a aumentar o esforço e o desempenho no trabalho. Da mesma forma, a propriedade privada da residência dos trabalhadores ou da empresa é enaltecida e é

responsabilidade do indivíduo. Por isso, é preciso vender conjuntos habitacionais para favorecer uma “democracia de proprietários” e um “capitalismo popular”. Da mesma forma, deve-se privatizar empresas e submeter a direção delas aos acionistas, porque eles serão exigentes com a gestão de seu patrimônio.

Racionalidades são produzidas. Percebe-se que o neoliberalismo, levou a racionalidade empresarial para a gestão pública e passou a tratar o cidadão como cliente. Segundo Dardot e Laval (2016, p. 208-209), é estratégico colocar o povo na posição de cliente, de árbitro, para que pressione a empresa e seus agentes a servi-lo melhor. A concorrência entre instituições é a principal alavanca para a “responsabilização”. Neste novo modelo de vida, conforme os autores, o “empreendedor de si” apreende o discurso de valorização do “risco” inerente não apenas à vida coletiva, mas à vida individual também. Ele deve pensar que os dispositivos do Estado social são profundamente nocivos à criatividade e à inovação e uma barreira a sua realização pessoal. Assim, se o indivíduo é o único responsável por seu destino, ele deve mostrar constantemente seu valor para merecer as condições de sua existência.

O risco não está só no mercado financeiro, no qual ele é induzido a fazer parte, também, investindo tal como as empresas. Dardot e Laval (2016, p. 208-209) ratificam que a vida do sujeito neoliberal é uma perpétua gestão de riscos que exige autocontrole permanente e regulação dos próprios comportamentos, misturando ascetismo e flexibilidade. A palavra-chave da sociedade de risco é “autorregulação”. Junto a ela aparecem ofertas das mais variadas propostas de proteção e seguros privados. Um imenso mercado de segurança pessoal, que vai do alarme doméstico aos planos de aposentadoria, surge e, proporcionalmente, enfraquecem-se os dispositivos de seguros coletivos obrigatórios, reforçando o sentimento de risco e a necessidade de se proteger individualmente.

É possível verificar que todo um arcabouço de discursos, política e estratégias é pensado e colocado em prática de modo a conduzir a vida da população. Mollo (2011, p. 461) adverte que as previdências e seguridade social devem estar a cargo do Estado, uma vez que, nas mãos dos capitalistas, por se guiarem por uma lógica de lucro, deixam de cumprir o papel dos fundos previdenciários, que é o de garantir a manutenção do exército industrial de reserva. Além disso, o desmonte das previdências públicas reduz os salários dos trabalhadores tanto diretamente quanto indiretamente, ao transferir os riscos de forma gradativa para eles (MOLLO, 2011, p. 461).

Conforme Mollo (2011, p. 465), as perdas dos trabalhadores foram substanciais com o neoliberalismo. A valorização do “capital fictício” piorou as condições de exploração com aumentos da mais-valia absoluta, intensificando o trabalho por meio de redução dos tempos

mortos de trabalho, exigindo que o trabalhador fosse polivalente, aumentando o trabalho informal, precarizando os empregos, rebaixando salários e benefícios dos trabalhadores, e até mesmo cooptando os sindicatos. Afinal, o sistema de fundos de pensão é uma forma de disciplinar os assalariados. Segundo a autora (2011, p. 466), ao convencer os sindicatos a sair em defesa da lógica acionária, enfraqueciam o que havia de direitos adquiridos pelos trabalhadores. Contar com o apoio dos sindicatos foi fundamental, pois os ganhos dos rentistas com a financeirização das economias de risco são maiores quanto menor é o poder de organização dos trabalhadores.

Como ocorreu este apoio? De acordo com Cislighi (2020, p. 296):

No Brasil, e em outros países, podemos afirmar que os segmentos tradicionais de organização sindical da classe trabalhadora foram também cooptados [...], seduzidos, entre outros fatores, pela possibilidade de tornarem-se sócios da financeirização por meio da transformação da Previdência Social em fundos de pensão administrados por ex-sindicalistas nos governos petistas (CISLAGHI, 2020, p. 296).

Dardot e Laval (2016, p. 209) alertam que, como ampliação dessa problemática do “capital fictício” e do risco, algumas atividades foram reinterpretadas, de modo falacioso, como meios de proteção pessoal. É o caso, por exemplo, da educação e da formação profissional, que passaram a ser vendidas como escudos de proteção contra o desemprego e trampolim para a “empregabilidade”.

E mesmo após todos estes percalços, a situação ainda viria a piorar. Solano (2018, p. 46-47) percebe que, no Brasil, o modelo original de governo de direita dos anos 1980 foi ultrapassado pela agressividade do Imil e do EPL/MBL. Para tanto, a política internacional, principalmente a norte-americana, fomentou o discurso e a atuação das organizações de ação doutrinária brasileiras de vertente mais dura, contribuindo para manter a tradição autocrática brasileira. Com o tempo, o conjunto de aparelhos privados e *think tanks* tornaram-se uma espécie de porta-voz de uma nova direita mais dura, agressiva, subordinada ideologicamente a certos países centrais, com destaque para os Estados Unidos.

Antes de tecer um comentário sobre o endurecimento do neoliberalismo, Perry Anderson (1995) e outros autores abordam a origem e o desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil e no mundo, bem como sua difusão. A título de síntese, os fatos considerados relevantes estão relacionados, a seguir, cronologicamente:

Quadro 3 - Histórico do neoliberalismo no Brasil e no Mundo – Resumo

ANO	ACONTECIMENTO
1871	Nasce a Escola de Economia Austríaca, com a publicação da obra “Princípios da Economia Política”, de Carl Menger.

ANO	ACONTECIMENTO
1873	Dá-se na Europa a primeira crise sistêmica do capital.
1894	Fredric Engels publica o Livro III de O Capital, trazendo a teoria marxista da tendência à queda da taxa de lucro e das crises cíclicas do capital.
1929	Quebra da bolsa de valores. Segunda grande crise sistêmica do capital: o <i>Crack</i> da Bolsa de Nova Iorque. Em um primeiro momento, implementou-se a política-econômica, arquitetada pelo economista John Maynard Keynes, mas, para alguns críticos, ela não parecia ser a solução.
Déc. 30	Em toda a década perdurou a segunda grande crise do capital.
1930	O termo neoliberalismo começa a aparecer com frequência e em diferentes contextos, sendo usado para designar um novo movimento intelectual e político que surgia.
1938	Colóquio Walter Lippmann, realizado durante cinco dias em Paris – momento fundador do neoliberalismo que inspirou a criação de Mont Pèlerin (1947) e deu origem a organismos atuais como o Fórum Econômico Mundial de Davos.
1944	Publicado o texto que, segundo alguns desconhecedores do Colóquio acima, deu origem ao neoliberalismo: <i>O Caminho da Servidão</i> , de Friedrich Hayek.
1946	Entra em vigor o Plano Beveridge, origem do Estado de Bem-Estar Social, que elevaria a presença do Estado nas despesas e investimentos públicos.
1947	Friedrich Hayek promove uma reunião na Suíça que contou com a participação de Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Michael Polanyi, entre outros liberais. Estava fundada a Sociedade Mont Pèlerin, com propósito de combater o keynesianismo e o socialismo e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, mais “livre”.
1950	Professores do Departamento de Economia, da Escola Superior de Administração e da Faculdade de Direito, da Universidade de Chicago, formam a Escola de Chicago seguindo a crença da economia positiva.
1967	Início de uma nova crise estrutural do capitalismo. Crise do modelo econômico do pós-guerra: crise do keynesianismo, crise do americanismo e do fordismo, atingindo o mercado, saturado de produtos fordistas, e o Estado, com a queda da receita tributária.
Déc. 70	O mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação. A partir daí as ideias neoliberais passam a ganhar terreno. Culpabilizam, pela crise, o Estado de Bem-Estar Social “oneroso”, os sindicatos e, de maneira mais geral, o movimento operário com suas reivindicações por melhores salários. Ignora-se a crise do mercado (modelo

ANO	ACONTECIMENTO
	fordista) e se concentra-se nos ataques sobre o Estado, onde se encontram muitas empresas e serviços públicos.
1973	Chile sob a ditadura de Augusto Pinochet, instaura um regime neoliberal, o pioneiro da história contemporânea.
1979	Margareth Thatcher é eleita na Inglaterra – primeiro país de capitalismo avançado a pôr em prática o programa neoliberal.
1980	Ronald Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos e comunga dos ideários neoliberais.
Déc. 80	Triunfo da ideologia neoliberal na Europa e na América do Norte.
1982	A Alemanha conhece o neoliberalismo pela primeira vez.
1982 - 1983	O governo socialista na França se viu forçado pelos mercados financeiros internacionais a mudar seu curso dramaticamente e reorientar-se para fazer uma política ortodoxa neoliberal, com concessões fiscais aos detentores de capital e abandono da política social do pleno emprego.
1983	A Dinamarca, Estado modelo do Bem-Estar Social, caiu sob o controle de uma coalizão de direita neoliberal, o governo de Schluter. Em seguida, quase todos os países do norte da Europa Ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também passaram a ser governados pela direita. Em 16 de janeiro, é criado, no Rio de Janeiro, o primeiro Instituto Liberal do Brasil. Inspirado nos <i>think tanks</i> norte-americanos e ingleses. O objetivo foi disseminar o liberalismo nos campos social, da política e da economia.
1984	Na Nova Zelândia, as mudanças em prol das reformas na Administração Pública tiveram início através de políticas de liberalização da economia e privatizações. Os conservadores de direita implantaram programas de neoliberalismo radical. A Nova Zelândia, provavelmente, foi o exemplo mais extremo de todo o mundo capitalista avançado no desmonte do Estado de Bem-Estar.
1985	O neoliberalismo chega à Bolívia. O modelo implantado no país, mais tarde, seria seguido por Polônia e Rússia.
1988	O neoliberalismo alcança o México.
1989	Realiza-se, em Washington, a reunião de organismos internacionais e economistas liberais para definir os pontos centrais das contrarreformas e para impulsionar o neoliberalismo nas Américas, encontro intitulado Consenso de Washington. Início de governos de ideologia neoliberal na Argentina e na Venezuela.
1990	Implanta-se o regime neoliberal no Peru.

ANO	ACONTECIMENTO
	O neoliberalismo tenta adentrar no Brasil durante o governo de Fernando Collor (1990-1992) por meio das políticas de austeridade fiscal.
1989- 1991	Queda do comunismo na Europa Oriental e na União Soviética – Fim da Guerra Fria. Iniciou-se um período de extremismo neoliberal em alguns países do Leste Europeu, como Polônia, República Tcheca e Rússia.
1991	O capitalismo avançado entrou de novo em profunda recessão, a dívida pública de quase todos os países ocidentais cresceu alarmantemente, inclusive na Inglaterra e nos Estados Unidos e o endividamento das famílias e das empresas chegou a níveis sem precedentes desde a II Guerra Mundial. O neoliberalismo chega à Suécia.
1992	Mesmo com a crise, o “thatcherismo” sobrevive na Inglaterra.
1993	Alemanha, Áustria, Espanha, França e Itália, aderem ao neoliberalismo.
1994	Inicia-se, no Brasil, a aplicação de um projeto neoliberal que começara com dificuldades, rapidamente superadas através do controle da inflação, e que seguiu por meio de uma política de abertura da economia para o capital internacional, através de tentativas de desregulamentação das normas trabalhistas e das concessões e privatizações de grandes empresas públicas.
1995- 1998	O neoliberalismo se torna mais consistente no Brasil durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Ao iniciar o seu governo, FHC criou o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Bresser-Pereira ferrenho defensor de uma reestruturação do Estado de feição neoliberal, o qual denominou de Administração Pública Gerencial, foi nomeado como ministro da Reforma.
1998	Foi ainda instituída uma nova política de gestão de pessoal no Brasil, a partir da Emenda Constitucional n. 19/98, que alterou significativamente a Constituição Federal de 1988. O Regime Jurídico Único (RJU) para os servidores públicos do país, conforme ditava o artigo 39 da CF de 1988, que obrigava a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios a terem estatutos próprios, impedindo o regime celetista na gestão pública, foi extinto. Tornou-se preciso que partidos políticos de esquerda propusessem uma Ação Direta de Inconstitucionalidade. A Suprema Corte do país deu causa favorável para a proposição e, em 2008, o RJU retornou ao texto constitucional.
1995 - 1999	Fortalecimento dos monopólios e oligopólios nas economias capitalistas; dispersão de indústrias em países do terceiro mundo; aumento de grandes empresas e de empresas de médio e pequeno porte no terceiro mundo; desaparecimento de empresas via falência, fusões ou incorporações;

ANO	ACONTECIMENTO
	fortalecimento do capital financeiro como atrativo real de lucro em detrimento de investimentos produtivos (inicialmente eram permitidas somente transações entre vultosos recursos na Bolsa de Valores, a partir dos anos 2000 passou-se a aceitar operações com valores menores).
2004	FHC institui, como estratégia de extinção de entidades estatais, a contratação de Organizações Sociais (OS) para a execução de atividades agora consideradas não exclusivas de Estado (exemplo: educação, saúde, cultura).
2008	Crise financeira internacional devido a bolha imobiliária nos Estados Unidos.
2013 - 2016	Crise político-econômica no Brasil, culminando com o impeachment da Presidenta Dilma Roussef.
2018	Uma extrema direita conservadora assume o governo no Brasil.
2020	A crise sanitária causada pela pandemia do COVID-19 aprofunda a crise estrutural do capital em nível mundial.

Fonte: A autora; Anderson (1995, p. 1-3; 7-11; 13-14); Cerqueira (2008, p. 177; 183); Gurgel (2003, p. 118-133); Junquillo (2010, p. 77; 138; 149-150); Dardot e Laval (2016, p. 71 e 72); Onofre (2018, p. 19; 293); Souza (2020, p. 175-176).

Segundo Solano (2018, p. 47), a partir dos anos 2000 em diante, uma postura neoliberal contida e técnica é então substituída, paulatinamente, por um discurso bem mais agressivo e conservador.

Cislaghi (2020, p. 300) esclarece que, em nível internacional, o aprofundamento dos pressupostos neoliberais após a crise de 2008 nos remeteu ao ultraneoliberalismo – o qual chega ao Brasil após o golpe que retirou a presidenta Dilma Roussef do poder, em 2016, e se aprofunda a partir de 2018, no governo de Jair Bolsonaro. O ultraneoliberalismo traz consigo discursos neoconservadores, radicais, hiperautoritários e até mesmo neofascistas.

2 O CANTO DA SEREIA

Laval (2019, p. 9) atribui ao neoliberalismo uma grande responsabilidade pela degradação mundial das condições de vida e trabalho, incluindo das instituições educacionais, universitárias e científicas. Portanto, este capítulo aborda o controle social do trabalho intelectual do docente nas universidades públicas, exercido pelo Estado, e a interiorização da lógica neoliberal no âmbito acadêmico. Ressalta ainda que o discurso empresarial “sedutor” que atingiu o ensino superior trata a educação como mercadoria e acarreta alienação, intensificação e precarização do trabalho, desvalorização do docente, dilemas éticos, adoecimento e naturalização dos sistemas de avaliação e fomento.

2.1 A narrativa empresarial do neoliberalismo

“Os discursos, deste modo, são sempre interessados”
(SILVA; MANCEBO, 2014, p. 483).

Para Silva e Mancebo (2014, p. 483) há sempre um interesse por detrás de uma narrativa. Eles explicam que o sujeito, a instituição ou o documento que a profere, ao fazê-lo, tem interesses que se relacionam ao seu espaço de lutas e disputas e visam garantir estratégias de legitimação dos discursos e do exercício do poder a eles atrelados. É ainda na narrativa de certos debates que se fortificam os mecanismos que são objeto de lutas simbólicas, o que, para Bourdieu, faz parte dos processos de dominação (GAULEJAC, 2020, p. 101).

No capítulo 3, eu elenco oito destes mecanismos que fazem parte do processo de dominação neoliberal. Neste tópico, eu disserto sobre como o discurso empresarial, que embasou todas as medidas concretas de captura da subjetividade¹⁴, se originou, se fortaleceu,

¹⁴ Muitos autores trabalham com a expressão “captura da subjetividade” ao se falar do mundo do trabalho e do capitalismo, alguns discordam do termo e outros o ressignificam por meio de analogias – é o que eu faço nesta tese. É preciso lembrar aqui que o significado literal de *captura* é “aprisionar, apreender”, dando um sentido de que o sujeito está sendo obrigado contra sua vontade a fazer algo – o que vai de encontro ao termo *adesão**, também utilizado neste trabalho e que significa “aceitação; aprovação (de uma ideia, doutrina, um modo de vida, etc.)”. Porém, a captura se dá também, para outros autores, por meio do desejo, da ilusão e da sedução. Não é uma captura física e não tem relação com fazer algo a força ou obrigado, é uma captura subjetiva, tomada pelo afeto – não aquele amoroso, mas o manipulatório. Lembrem-se do “canto da sereia” de Oliveira (2015)? A construção da subjetividade é um processo de interiorização* (de uma ideia, doutrina, ideologia, modo de vida), portanto, trato aqui a sua “captura” através da ideologia mercantil, das tecnologias, da despolarização e outros artifícios como um processo de “fazer suas as opiniões e as regras de conduta que lhe eram até aí estranhas ou exteriores, a ponto de já não as distinguir como adquiridas”.

* *Adesão; Interiorização* in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2023.

Além de tudo, nesta discussão de quem aprova sem resistência e quem é obrigado; do sujeito que aceita, mas questiona e do que adere sem refletir e/ou lutar, não podemos nos esquecer nesta pesquisa de outro grupo: aquele que adere ao sistema, o reforça e o reproduz porque concorda com ele.

adentrou as universidades e tem acarretado inúmeros problemas, principalmente para os professores de ensino superior.

Assim sendo, de forma sucinta, podemos dizer que a substituição do Estado do Bem-Estar pelo Gerencialismo, a *neoliberalização* da economia e, conseqüentemente, a reconfiguração do Estado, discutida no capítulo anterior, fez decrescer os direitos do trabalho e incentivou o capital expandindo o setor privado e restringindo o público (SGUISSARDI, 2006, p. 53).

É de suma importância a reflexão de que a narrativa empresarial do neoliberalismo, tal qual uma doutrinação ideológica, iniciou-se a partir de um discurso que tratou de incutir nas pessoas que o chamado *Welfare State* (Estado do Bem-estar Social) era oneroso, e que não era possível para o Estado sozinho, garantir o pleno emprego e sustentar políticas públicas nas áreas de saúde, educação, segurança pública, previdência, etc. Mesmo que a população pagasse impostos para arcar com estas políticas; eles nunca seriam suficientes. Os defensores do neoliberalismo não divulgavam para a população que parte do déficit estatal adivinha das conseqüências do pós-guerra. Ou seja,

[...] os neoliberais propõem a substituição do critério redistributivo e igualitário próprio do *Welfare State* pelo critério individualista da capitalização, assim como a transferência das obrigações sociais do Estado para a sociedade civil, deixando ao setor privado a prestação dos serviços sociais. [...] Somente pela aplicação irrestrita desses critérios é que se evitará o desperdício de recursos públicos, segundo a perspectiva liberal (GROS, 2004, p. 152).

Para que o livre mercado desse certo era preciso ainda estimular a competição e definir como perfil desejado para os servidores públicos a transformação deles em “gerentes” e dos cidadãos em “clientes”. Foi necessário, ainda, fomentar certas subjetividades nos trabalhadores, convencendo-os de que deveriam ser avaliados com o intuito de adquirir maiores incentivos; palavras como “fusão”, “terceirização”, “produtividade”, “inovação” e “internacionalização” começam a fazer parte da rotina das pessoas escondendo um real objetivo de enxugamento de cargos no setor público e demissões em massa. Ensinou-se às pessoas que flexibilidade, autonomia e delegação de responsabilidades era uma forma de reconhecimento, sem fazê-las perceber que significava mais trabalho sem um retorno financeiro devido. Oliveira (2015, p. 96) relembra também que, por meio de discursos, o trabalhador passa a ser denominado colaborador e muitos passam a acreditar que fazem parte de uma equipe (e por isso, precisam saber trabalhar em conjunto), recebendo em troca a promessa de que serão valorizados por suas opiniões e, assim, respeitados. Vieira, Mendes e Merlo (2013, p. 23) corroboram que, no nível do discurso, chamar empregados de “colaboradores” ou “parceiros” não passa de um eufemismo – figura de linguagem que se transformou em artifício para a ideologia neoliberal.

Oliveira (2015, p. 7 e 96) denomina de “canto da sereia” estes discursos dissimulados e sedutores empregados no ambiente de trabalho onde, segundo ela, “o apelo à subjetividade e afetividade impera”. A autora (2015, p. 105) ainda relaciona a expressão “canto da sereia” com a tríade mito, dominação e trabalho. “O canto da sereia é uma analogia para o chamamento da subjetividade do trabalhador para que este, apaixonado, produza mais, se entregue de corpo e alma, afogando-se no trabalho enquanto recebe em troca, promessas de amor” (OLIVEIRA, 2015, p. 104).

Trein e Rodrigues (2011, p. 786-787) utilizam a mesma expressão – canto da sereia –, na educação, para se referir ao produtivismo acadêmico. Segundo eles, os professores têm um fetiche pelo conhecimento-mercadoria. Para os autores (2011, p. 819), esse canto tem causado mal-estar na academia. Entre outros autores, eles buscam em Marx desvendar as raízes desse mal que lhes angustia e sua possível superação. Em Marx, também encontramos o conceito de reificação, uma forma particular de alienação, característica do modo de produção capitalista.

Para Marx, a reificação trata-se de um processo inerente às sociedades capitalistas e significa a supervalorização da produção em detrimento das relações humanas e sociais. Por consequência, tem-se a perda da autonomia e da autoconsciência, o ser humano adquire, então, uma natureza inanimada e automática, como se fossem coisas ou mercadorias. Gaulejac (2020, p. 41) aponta que nessa “quantofrenia” (obsessão por número), o homem perde o senso de medida. Lukács (2010, p. 201; 276) ratifica a reificação como um processo histórico inerente às sociedades capitalistas que é caracterizado por uma ênfase à atividade produtiva em vez das relações sociais e da subjetividade humana. Para ele, a subjetividade humana, ao ser sujeitada é identificada cada vez mais por um caráter inanimado, quantitativo e automático como o dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado. Portanto, “as reificações alienantes são típicas expressões do fetichismo da mercadoria” (ANTUNES, 2018, p. 124).

Nesta conjuntura, Ribeiro et al. (2019, p. 72) citam Lukács (2010, p. 395) que difere a alienação (reificação “inocente”) da reificação “estranhante”. Em sua pesquisa sobre docentes de pós-graduação, a autora explica a reificação estranhante de Lukács como uma condição humana irreduzível que “se expressa nas relações de trabalho competitivas, nas formas quantitativistas de avaliação, nas pressões desmedidas, no trabalho heterônomo e nas condições precárias e/ou intensas de labor” (RIBEIRO, et al., 2019, p. 74).

Ainda conforme Ribeiro et al. (2019, p. 75), ao se analisar o trabalho do professor da pós-graduação, há docentes adeptos ao produtivismo. As autoras perceberam uma contradição em sua pesquisa: professores expressaram sentir satisfação e até mesmo paixão pelo trabalho ao mesmo tempo que teciam críticas e confessavam sofrimentos no cotidiano laboral,

interferência do trabalho na rotina familiar, pressões profissionais e perda de sentido em alguns fazeres. Como alguém conseguiria sentir amor por seu trabalho e ao mesmo tempo vivenciar nele adversidades, crises e sofrimentos? Elas concluíram...

[...] que não se trata propriamente de amor, mas de um vínculo psicológico estreito que liga a pessoa ao seu trabalho. Trata-se de uma tentativa de correspondência entre o aparelho psíquico do indivíduo e as estruturas de funcionamento da instituição. [...] o profissional adapta-se e reproduz as exigências e ideologias estabelecidas (RIBEIRO, et al., 2019, p. 75).

Conforme Gaulejac (2020, p. 113), Ribeiro et al. (2019, p. 75) e Dejours (2008, p. 76), um mecanismo que torna difícil desvincular nossas subjetividades do trabalho é o fator reconhecimento, elemento-chave na construção de sentido e conversão do sofrimento em prazer. O professor recai nas armadilhas da sociabilidade produtiva e cria expectativas de excelência e alta performance – que muitas vezes representam entraves e engodos à sua real realização. Isto porque, no âmbito do fetiche e do prazer, explicam Ribeiro et al., ocorre a apropriação indevida da dimensão desejante do profissional.

Depreende-se que o discurso empresarial é “sedutor” porque ele lida com estímulos positivos. O capital e o Estado, por meio do biopoder, regulam os que a eles estão sujeitos sem oprimir. O sujeito é convencido de que deve cumprir com o que é proposto para seu próprio bem. Por exemplo, se você publicar muitos artigos em revistas de impacto, vai ser reconhecido, bem avaliado pela CAPES e poderá obter uma remuneração extra através do pagamento da “bolsa produtividade”. Nesse sentido, Sguissardi (2006, p. 53) percebe que, quando o Estado transforma a avaliação de desempenho em instrumento de regulação e controle, ela passa a ser uma arma poderosa posta a serviço do poder hegemônico.

Por isso, no neoliberalismo, segundo Laval (2019, p. 109), a educação é uma representação: é preciso fazer os indivíduos acreditarem, por exemplo, que precisam ter uma “boa educação”, a qual, neste modelo, traduz-se por escolher uma *boa* área e uma boa instituição educacional. Segundo Cançado (2004, p. 47) e Motta (1981, p. 18), o capital reforça a hegemonia do saber sobre o não saber, bem como enfatiza os benefícios do saber pelo aprendizado, pela submissão, pela aceitação do universo simbólico da organização atual e por meio do mito da mobilidade social. Laval recorda que é prometido ao sujeito êxito acadêmico e ascensão social, quando na verdade, acentua-se a competição entre as pessoas e esconde-se que as empresas especializadas em serviços educacionais, submetidas ao imperativo do rendimento, pretendem oferecer a educação como mercadoria. “Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado” (LAVAL, 2019, p. 109).

Ainda de acordo com Laval (2019, p. 234), já faz tempo que o Estado burocrático se tornou um Estado da sociologia das organizações, contudo, apenas hoje verifica-se que esta

nova instituição política é dissimulada. Para o autor, o ideal do interesse geral, do coletivo, é um embuste para encobrir estratégias corporativas.

Seguindo esta linha de pensamento, de um discurso manipulador, Gros (2004, p. 144) relembra ainda que, dentre os planos dos neoliberais, estava o de desregulamentação da economia, privatizações e enfraquecimento dos sindicatos. A autora argumenta que os representantes da Escola Austríaca de Economia, especialmente Friedrich Hayek, alardeavam que a crise econômica era oriunda do excessivo poder dado aos movimentos operários, uma vez que as reivindicações dos sindicatos por aumento salarial e de gastos sociais teriam comprometido o Estado. A solução, para os liberais, encontrava-se na estabilidade monetária e para isso era preciso diminuir estes gastos sociais, o que enfraqueceria a capacidade de reivindicação dos trabalhadores e, por consequência, desestabilizaria o poder dos sindicatos. Além disso, a autora cita como exemplo que, inspirados em Hayek e na Escola de Chicago, o economista Milton Friedman e Augusto Pinochet conseguiram, de 1973 a 1989, não por acaso, durante o período ditatorial chileno, “aplicar o receituário liberal em toda a sua extensão: desregulamentação, desemprego, repressão sindical, *redistribuição* de renda em favor dos ricos e privatização dos bens públicos” (GROS, 2003b, p. 90; 2004, p. 144). Começava na América Latina a primeira experiência neoliberal mais sistemática do mundo (ANDERSON, 1995, p. 19).

A todos os discursos de convencimento deste período, Junquillo (2010, p. 71), utilizando uma expressão de Du Gay (1994), denomina *making up* - utilizando a obra de Osborne e Gaebler – *Reinventando o Governo* (1995), Junquillo entende que o modelo de Estado gerencial busca inculcar novas formas de ser nos sujeitos, “libertando-os” dos valores burocráticos vinculados às regras, às hierarquias e aos procedimentos padronizados, em prol de valores gerenciais. Estes novos valores advêm do setor empresarial e identificam-se com a figura do mercado e com conceitos como flexibilidade, habilidades múltiplas (polivalência) dos profissionais, delegação em lugar do controle, ênfase nos resultados e estruturas organizacionais enxutas, ágeis e eficientes. Roque (2017) cita todo um léxico que acompanha a filosofia neoliberal hoje: meritocracia, empreendedorismo, capacitação, coaching, análise comportamental, habilidades pessoais, networking, polivalência; há ainda exaltação à autoestima e ao pensamento positivo, luta pelo sucesso e, principalmente, concorrência (em todas as relações sociais) como algo benéfico.

Junquillo (2010, p. 71) tenta ainda definir o termo *making up*, de uma forma branda, como um processo que tende a atribuir às pessoas, identificações entre elas e as suas atividades de forma interdependente. O sujeito é o seu trabalho. Quando a subjetividade do sujeito se

relaciona com o mundo do trabalho, a relação entre ambos remete às formas como eles se constituem no emprego e ainda às demandas do trabalho, as quais produzem subjetividades específicas que farão o indivíduo atender às distintas exigências da organização (FACAS; MENDES, 2018, p. 1113). Trabalhar pressupõe uma mobilização da subjetividade. Para Facas e Mendes (2018, p. 1113), o trabalho tem um importante e insubstituível papel como mediador entre o inconsciente do sujeito e o campo social, ele coloca sempre a subjetividade do trabalhador à prova, fazendo com que saia transformada.

Por fim, Junquilha (2010, p. 71) ainda explica que a expressão *making up* dos “novos” gerentes no modelo gerencial é empregada no sentido de uma “reimaginação” de perfis – o indivíduo deixaria de ser burocrático em prol de um perfil empreendedor.

Considero importante relembrar que a expressão *making up*, literalmente, pode significar maquiagem, invenção, criação de desculpas.

Junquilha (2010, p. 71) observa o *making up*, a mudança dos chamados valores burocráticos pelos gerenciais, na Administração Pública como um todo. Observem que os interesses da mundialização neoliberal evidentemente incluiriam a Universidade. O *modus operandi* das universidades passa a sofrer modificações a partir daí, pois se induziu a aproximação das universidades com as empresas, com graves consequências para suas atividades, para o trabalho e a vida dos professores (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 25). É o início da mercantilização da universidade pública.

2.2 Neoliberalismo e o Gerencialismo na Universidade: como o modelo produtivista afeta a pós-graduação no Brasil

Silva Jr. (2011, p. 213) afirma que a história e a identidade da instituição universitária de hoje e a origem de seus princípios foram construídos historicamente. A Universidade atual se originou no Estado Moderno e “tem sua forma organizacional e seus objetivos sociais, historicamente a ela atribuídos, destinados à manutenção e regulação do *pacto social* deste momento da humanidade” (SILVA JR., 2011, p. 213).

Em um resgate histórico, é possível verificar que a política de ensino superior no Brasil inicialmente sofreu influência das instituições portuguesas que “viam no ensino superior um importante mecanismo para formar os profissionais necessários ao funcionamento da sociedade e, ao mesmo tempo, um importante instrumento para disseminar as doutrinas vigentes” (APRILE, 2008, p. 4). Tratava-se do ensino francês-napoleônico (profissionalizante). Segundo Sguissardi (2011, p. 278), as instituições de cunho napoleônico caracterizam-se por controle

estrito e ausência de autonomia, como tenderiam a ser por muito tempo as instituições daqui que se constituíram sob a égide do poder central.

Antes da vinda da família real, quando se iniciou o ensino superior no país, as famílias abastadas enviavam seus filhos para Europa, geralmente para Portugal, para cursarem o ensino superior.

Sem necessidade de maior demonstração, pode-se afirmar que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias europeias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois, alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa (SGUISSARDI, 2011, p. 276).

Sguissardi (2011, p. 275-276), faz uma retrospectiva da trajetória da instituição universitária no Brasil desde seu início, mostrando que encontramos aqui, além do modelo napoleônico de ensino, outros modelos clássicos de organização universitária – o alemão, o inglês e o americano –, os quais se constituíram ao longo dos séculos XVIII e XIX.

A modernização do ensino superior brasileiro se expandiu seguindo um modelo de política econômica monopolista e racional, nos moldes norte-americanos. No século XX, o modelo denominado universidade americana ou de massas se sobressai junto com algumas experiências isoladas que tentavam associar o modelo profissional napoleônico – com predomínio na formação técnico-profissional e pouca importância atribuída à investigação e produção de conhecimentos – ao modelo humboldtiano (SGUISSARDI, 2011, p. 276-277).

O autor (2001, p. 277) ainda chama atenção para o fato de que a chegada da universidade no país é tardia e se dá em profundo descompasso com o que teria ocorrido em outros países norte, centro e sul-americanos. Neste quesito, segue Sguissardi, o Brasil atrasou-se de dois a três séculos em relação a diversos países do continente, tendo sido um dos últimos, se não o último, a constituir oficialmente universidades. A primeira universidade do país foi a Escola Universitária Livre de Manaus, fundada tardiamente apenas em 1909 e que passou a se denominar Universidade de Manaus depois de criar cursos de Direito, Medicina e Engenharia, em 1913.

Em seus estudos, Sguissardi (2011, p. 275) mostra também a gradual adoção dos chamados “modelos de ocasião” – universidade neoprofissional, heterônoma, competitiva, influenciada pelo modelo anglo-saxônico e também denominada “universidade mundial do Banco Mundial”. O autor (2011, p. 276; 285) explica que nossas instituições de educação superior estão progressivamente se afastando do perfil neo-humboldtiano ou *universidades de pesquisa*, aquelas com liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar. Conforme Sguissardi, as universidades do país seguem o modelo neoprofissional ou neonapoleônico cada vez mais e

poderiam ser classificadas também como *escolas profissionais*. A universidade encontrou o neoliberalismo.

Serão os ventos e a avalanche neoliberais na economia, na reforma do Estado e na concepção do conhecimento e do ensino superior como bem privado, quase-mercadoria, serviço educacional regulamentável no âmbito da Organização Mundial do Comércio, que irão condicionar nos últimos anos a nova configuração da universidade em nosso país e no exterior, também sob o ponto de vista dos modelos universitários (SGUISSARDI, 2011, p. 285).

Hoje, a universidade depara-se com a mundialização do capital, a mercantilização do conhecimento e do ensino, além da onda conservadora que atinge profundamente o país. Sguissardi (2011, p. 285) cita ainda outros despautérios que as universidades enfrentam neste Estado pós-moderno ou período “pós-fordista”: a drástica redução do financiamento público; a criação de instituições privadas no interior das instituições de ensino superior (IES) públicas; o processo descontrolado de expansão da universidade privada, com fins lucrativos; tentativas de retirada do Estado da manutenção do setor e a contenção na sua expansão, seguindo a lógica contra o Estado do Bem-Estar; e a adoção de modelos gerenciais ou empresariais de administração na universidade.

Como uma das consequências do neoliberalismo, o autor observa que a universidade, mesmo sem ter sido de fato autônoma no caso do Brasil, a não ser com raras exceções conhecidas, se revela mais e mais *competitiva* e heterônoma (SGUISSARDI, 2011, p. 285; SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 83), ou seja, quando “setores externos (principalmente o Estado e a indústria) têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades” (SGUISSARDI, 2011, p. 285). A autonomia da universidade diminui paulatinamente e o mercado e o Estado, exercendo seus controles, aumentam sua capacidade de impor sua própria lógica e interesses (SGUISSARDI, 2004, p.47-48).

Sobre o controle do Estado no trabalho docente, CAPES, CNPq e outros órgãos afins justificam suas políticas por meio do discurso gerencialista da eficiência, o que fortalece o papel de domínio do Estado. É possível identificar que os métodos avaliativos e de concessão de recursos de órgãos como a CAPES e o CNPq, aliados a novos dispositivos como a recém tentativa de se implantar o programa Future-se (Projeto de lei n. 3076/2020)¹⁵, têm submetido as pesquisas dos professores aos interesses do mercado e à naturalização da lógica privada.

¹⁵ Programa que visava a contratação de Organizações Sociais (OS) com o intuito destas buscarem financiamento para a educação por meio de fundos privados. Conforme Weber e Fernandes (2021, p. 222), trata-se de privatizações no âmbito acadêmico. O nome do Future-se – Programa Institutos e Universidades Inovadoras e Empreendedoras, segundo os autores, já comunica algo de caráter mercantil e comercial. A referência ao termo empreendedorismo para se referir a universidades e institutos públicos faz parte da política neoliberal e empresarial, e não de algo político, público e educacional. Weber e Fernandes consideram o projeto parte de uma crise e empobrecimento educacional.

Estas propostas dão continuidade ao projeto neoliberal de incutir a lógica da mercantilização na educação, ao invés de torná-la um valor a serviço da sociedade, fato que também têm implicado impedimentos à livre subjetivação do docente.

De acordo com Shiroma e Campos (2006, p. 227), o gerencialismo, no campo educacional, diferentemente dos modelos de administração que lhe antecederam, é um movimento que tenta modificar não só a organização acadêmica, imprimindo outra lógica ao funcionamento do sistema educacional, mas também impregnando a formação dos profissionais de educação de forma radical e invasora. Ele cria um novo perfil de professor-gestor. Os autores lembram que a descrição de cargos dos docentes agora engloba tarefas de gestão. E não se trata apenas de difundir um novo discurso sobre gestão educacional, mas operar uma transformação na subjetividade dos educadores, por meio da implantação de mecanismos bastante objetivos de controle que afetam a organização, como a avaliação e, portanto, a gestão do trabalho docente.

Minayo-Gomez e Barros (2002, p. 651) ratificam que na educação produzem-se subjetividades conforme a lógica dominante e que a forma de organização do trabalho gerencial iniciada entre 1995-1997, se mantém até hoje e tenta impedir outros modos de subjetivação singulares. Os autores citam que essa articulação entre a administração tutelar do Estado, verticalizada, gerencialista, somada a não valorização e pouco reconhecimento do trabalho docente gera subjetividades serializadas, marcadas pela repetição, sofrimento patogênico e adoecimento e que tal fato pode ser constatado, dentre outros aspectos, no aumento dos índices de pedidos de licença médica por parte dos docentes. Ribeiro et al. (2019, p. 75) analisou a sedução da gestão institucional, em específico, na pós-graduação de universidades públicas e concluiu que há manipulação da subjetividade no trabalho do professor da pós-graduação.

Conforme Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 10), o cotidiano do sujeito é um espaço de contradição e, portanto, pode lhe causar alienação. Ele perde a consciência de que essa busca por produtividade faz parte de um modelo de gestão das universidades que têm como base o Estado e o mercado. Estado este também controlado por organismos multilaterais, pois enquanto houver Estado, haverá necessidade de controlá-lo e de proteger os poderes externos e as organizações independentes que existem fora dele (WOOD, 2001, p. 203).

Andrade (2018, p. 32) aponta uma dessas contradições. Para a autora, a pós-graduação deveria primar pelo amadurecimento da reflexão e produção de trabalhos de qualidade, mas, na contramão dessa lógica, o produtivismo acaba prejudicando o trabalho docente no que tange ao ensino, orientação e a própria produção científica. Andrade afirma que, nesse cenário, surge a figura do *fastresearcher*, sujeito cujo sistema espera que seja multifuncional e cumpra os prazos

da CAPES. Este tipo de pesquisador, muitas vezes, se vale de pós-graduandos da sua “equipe de produção” para dar conta de tudo, por isso, os discentes lhe dão suporte na ministração de aulas e em projetos, avaliação de trabalhos ou elaboração de textos que eles são inseridos como coautores, ou até mesmo autores, sem que contribuam verdadeiramente com a pesquisa. Para a pesquisadora, esta prática corrompe o sistema avaliativo e desconsidera a ética e a moral dentro da universidade. Este hábito desencadeia, então, um tipo de clientelismo acadêmico, em que os alunos, em troca de cartas de recomendação, bolsas, participação em projetos e em publicações, passam a vivenciar uma relação de dependência com seus orientadores. Andrade (2018, p. 33-34) afirma que muitas vezes o docente visa cumprir as exigências do sistema avaliativo e obter uma melhor pontuação com a finalidade de receber mais prestígio e recursos financeiros. Sendo assim, o docente retroalimenta o ciclo anômalo do produtivismo comprometendo a geração de conhecimento necessária à autonomia e ao desenvolvimento acadêmicos. Para a autora (2018, p. 34) e Ribeiro e Léda (2016, p. 108), “apesar de servidores públicos, esses profissionais não estão distantes da realidade enfrentada por trabalhadores do setor privado, marcada por perda de poder aquisitivo, ênfase na quantidade, no desempenho e no cumprimento de metas produtivistas”.

Sguissardi (2006, p. 64-65; 67) descreve que uma forma de controlar a educação foi sugerindo a redução do poder do Estado na manutenção e expansão do nível superior para incentivar a liberalização comercial de serviços educacionais como empreendimento lucrativo, incentivando seu empresariamento e privatização, entregando-o aos Fundos e mercantilizando o conhecimento.

Ele e Silva Jr. (2018, p. 13; 20; 24 e 31) recordam que a origem das políticas educacionais de hoje está na reforma gerencial do Estado colocada em prática por Luiz Carlos Bresser Pereira, ex-ministro da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) do governo FHC. Bresser Pereira propunha a mercadorização do setor público e afirmava que o Estado deveria ser administrado como uma empresa. Segundo os autores, em um quadro como este, a soberania econômica de uma grande empresa pode vir a se sobrepor à de um Estado e suas instituições republicanas, inclusive as universidades. Por exemplo, quando as universidades se colocam a serviço de multinacionais permitindo que elas decidam suas pautas de pesquisa, por consequência, perdem sua autonomia. Segundo os autores, este aspecto não se modificou como esperado no governo seguinte. Para Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 197), o *novo modelo* de pós-graduação em vigor no Brasil, sob a orientação e controle do CNPq e da

Agência Capes, é conhecido por gerar o *produtivismo acadêmico*¹⁶, tendo como pano de fundo a mundialização do capital e a reforma do Estado dos anos 90, que resultou na criação e fortalecimento institucional da via privada/mercantil deste modelo. Ainda segundo os autores, as duas agências supracitadas têm políticas institucionais orientadas pela ideologia do *produtivismo acadêmico* como política de Estado e de cultura institucional, tornando-se um projeto que se iniciou no Governo FHC e que perdurou nos Governos de Lula e Dilma. Lemos (2007, p. 1001-101) complementa que a ideologia da avaliação da universidade, de modo geral, adotada pelo governo Fernando Henrique, baseada em resultados e na filosofia empresarial, produtivista e quantitativista foi fortalecida governo Lula ainda mais no momento em que esse criou a CONAES (Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior) e o SINAES (Sistema Nacional do Ensino Superior), com o objetivo de gerir, de modo centralizado, os instrumentos de avaliação existentes nas universidades. Figueiredo (2015, p. 295-296) também percebe em iniciativas dos governos Lula e Dilma a continuidade da privatização das universidades públicas, como por meio da lei de Inovação Tecnológica (lei nº 10.973/2004) que aumenta as questões políticas e econômicas na relação entre as universidades públicas e o mercado; através da Fundação de Direito Público (ex.: transferência da gestão dos hospitais universitários para a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares – EBSEH); pelas parcerias público/privada (PPP's) – como o Prouni (que segue os moldes do FIES)¹⁷, por exemplo –, e através do projeto “Pátria Educadora” do governo Dilma Rousseff.

¹⁶ Conforme Ferreira (2015, p. 22), o produtivismo acadêmico, correspondente a uma lógica de mercado, diz respeito ao aumento de quantidade de artigos científicos publicados, sem que este esteja relacionado com a melhora da qualidade intelectual. Além de se relacionar com o quantitativo de publicação artigo, o termo produtivismo acadêmico pode ser remetido às várias incumbências as quais os professores devem executar dentro de suas 40 horas de trabalho semanais: preparar e ministrar aulas; elaborar, aplicar e corrigir provas; participar de congressos e simpósios; orientar monografias, dissertações e teses; avaliar trabalhos e participar de bancas; analisar e dar parecer sobre artigos para eventos e publicações, conceder entrevistas, além de responder por atribuições administrativas no seu departamento ou instituto. As universidades, por não possuírem administradores e infraestrutura administrativa de qualidade e em quantidade, sobrecarregam os professores com funções burocráticas, retirando-lhes tempo que deveriam utilizar com as pesquisas e obrigando-os a publicar para que os cursos sejam bem avaliados. Produz-se, assim, uma incompatibilidade fundamental na atividade docente.

¹⁷ FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e PROUNI (Programa Universidade para Todos) (final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, Brasil): O ensino superior privado se expandiu nos governos FHC e se consolidou nos governos Lula e Dilma por meio da formação de oligopólios educacionais. Assim, os governos do PT atenderam às demandas dos empresários da educação superior, sobretudo através da destinação – de forma direta ou indireta – de recursos públicos para a iniciativa privada, sob o argumento de democratizar o acesso, principalmente da população de baixa renda, ao ensino superior. O Estado deixa de criar redes próprias para incentivar o crescimento de redes privadas e lucrativas de ensino. O FIES trata-se da compra direta de vaga nas IES privadas através do programa de empréstimos subsidiados, em outras palavras, transferência de dinheiro público para a iniciativa privada. O programa apresentou um crescimento do número de financiamentos de 448% entre os anos de 2010 e 2014. Já o PROUNI oferece isenções tributárias para as IES privadas, independente de terem ou não finalidade lucrativa, programa através do qual o governo, ao isentar as IES privadas, deixa de arrecadar parte significativa de impostos, convertendo-os em bolsas de estudos (Fonte: SOUSA, 2019).

Em síntese, Ferreira e Oliveira (2022, p. 46) afirmam que, a reforma estrutural brasileira de 1990 introduziu uma reforma educacional neste período no país e adotou uma profusão de políticas neoliberais que mudaram a configuração da universidade e que resistem ainda até hoje. O governo da época implantou o discurso gerencialista da eficiência, fortalecendo a função de controle do Estado através de avaliações e metas. Segundo as autoras, as ferramentas de avaliação do desempenho no trabalho restringem a autonomia do professor e intensificam a jornada de trabalho docente. Elas citam as plataformas on-line de avaliação da pós-graduação como exemplo. As ferramentas avaliativas são um mecanismo de poder utilizado pelo Estado para controlar as condutas dos sujeitos. Através de instrumentos técnicos [como as avaliações] e certos dispositivos, o Estado obtém uma sociedade controlada (FOUCAULT, 1979, p. 291).

No campo educacional, entendendo o gerencialismo como a adoção de “ferramentas” de gestão empresarial na educação, é possível perceber que ele ganhou maior expressividade no Brasil a partir da entrada de Bresser-Pereira ao Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), nos anos 90. Período pelo qual o gerencialismo atingiu o setor público e submeteu-o aos moldes comércio-empresa, trazendo à tona conceitos como ‘meta’, ‘eficiência’ e ‘produtividade’. Transformar universidades em empresas induz à adoção de políticas educacionais que contribuem para a mercantilização da educação superior.

A lógica gerencialista inspira as políticas públicas com base na administração dos negócios, até mesmo nos livros de estudos dos alunos (GURGEL, 2003, p. 124). Exige-se das pessoas qualificação. “Educar para empreender ou para que cada um seja empresário de si mesmo passou a ser importante para as instituições de ensino superior e para as instituições de ensino técnico” (LOPES; RECH, 2013, p. 216). Roque (2017) relata que o sistema neoliberal ainda se sustenta hoje – e permanece parecendo ser surpreendentemente sedutor – devido a um elemento-chave: o self empreendedor, ou, empreendedor de si. Para a autora, este tipo subjetivo de ser é muito difundido, portanto, é a subjetivação empreendedora que, explorando fragilidades, mobiliza o engajamento do ser humano a manter a racionalidade neoliberal em todas as esferas de sua vida.

Esta racionalidade se desenvolveu nos Estados Unidos, no governo Reagan, sendo marcada pelo culto da busca por excelência, o qual promoveu entre os indivíduos uma autodeterminação induzindo-os a se tornarem empreendedores de si mesmos. Este ideário foi bem construído e obteve sucesso ao fomentar o ufanismo americano na época, ajudando a alimentar no imaginário social fantasias de oportunidades, progresso e crescimento baseados na iniciativa individual (WOOD JR.; PAES DE PAULA, 2002, p. 93).

Dardot e Laval (2016, p. 325) também nomeiam o empreendedor de si como especialista em si mesmo, empregador de si mesmo, inventor de si mesmo. Os autores explicam que as demandas incessantes impostas pelo mercado fazem todas as atividades do sujeito assemelhar-se a uma produção, a um investimento, a um cálculo de custos. A administração e a economia tornam-se uma disciplina pessoal. Ambos apontam Margaret Thatcher como a responsável pela formulação dessa racionalidade: “*Economics are the method. The object is to change the soul*” [A economia é o método. O objetivo é mudar a alma] (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

Esse posicionamento, reprodução da teoria do capital humano, leva países a traçarem planos e políticas educacionais que visem capacitar os indivíduos para o mercado e não para o debate e reflexão da realidade. Este modelo tem influenciado também a vida docente, pois o professor arrefece a reflexão sobre fenômenos de sua própria prática e seu relacionamento com a instituição de ensino em que trabalha (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 10). Depreende-se então que a ideologia da administração é um modelo neoliberal estabelecido sócio-historicamente e é difundida ao indivíduo como política pública, sendo em si mesma uma violência simbólica que reforça a alienação (VALE; MANCEBO, 2010, p. 191).

Este trabalho pretende analisar essa não reflexão por parte de alguns docentes que, de modo alienado, são conduzidos a não mostrar resistência às políticas dos órgãos de avaliação e fomento, como a CAPES e o CNPq. Entende-se que estes órgãos sejam mediadores do Estado e que exercem forte controle sobre as pós-graduações no Brasil atualmente.

Antes de adentrar no problema da alienação, é preciso tecer um breve comentário sobre a evolução do neoliberalismo – o momento ultraneoliberal e ultraconservador pelo qual passamos e que ainda nos espreita.

2.3 Erro! Fonte de referência não encontrada.

Segundo Mattos (2020, p. 65), no início de 2020, a extrema-direita se encontrava em ascensão em todo o mundo. Segundo o autor (2020, p. 66-67), hoje não há regimes fascistas nos moldes do que existiu na Itália e Alemanha, porém, o autor cita Poulantzas para afirmar que o ressurgimento do fascismo é possível hoje, mesmo que não se revista como no passado. O extremismo e fundamentalismo radical que tem surgido pode ser entendido como um fascismo do nosso tempo. Mattos (2020, p. 69) menciona que, na definição de Michael Löwy, o neofascismo abrange líderes, partidos ou governos que têm semelhanças significativas com o fascismo clássico, mesmo que não seja uma reprodução idêntica à do passado.

Conforme Konder (2009), o termo pode ser definido como:

[...] uma tendência que surge na fase imperialista do capitalismo, que procura se fortalecer nas condições de implantação do capitalismo monopolista de Estado, exprimindo-se através de uma política favorável à crescente concentração do capital; é um movimento político de conteúdo social conservador, que se disfarça sob uma máscara “modernizadora”, guiado pela ideologia de um pragmatismo radical, servindo-se de mitos irracionistas e conciliando-os com procedimentos racionalistas-formais de tipo manipulatório. O fascismo é um movimento chauvinista, antiliberal, antidemocrático, antissocialista, antioperário. Seu crescimento num país pressupõe condições históricas especiais, pressupõe uma preparação reacionária que tenha sido capaz de minar as bases das forças potencialmente antifascistas (enfraquecendo-lhes a influência junto às massas); e pressupõe também as condições da chamada sociedade de massas de consumo dirigido, bem como a existência nele de um certo nível de fusão do capital bancário com o capital industrial, isto é, a existência do capital financeiro (KONDER, 2009, p. 53).

Uma característica percebida em governos fascistas é enredar a população em discursos falaciosos, meias verdades e fatos sem concretude, como implantar o medo pelo comunismo. “O súdito ideal do regime totalitário não é o nazista convicto nem o comunista convicto, mas aquele para quem já não existe diferença entre o fato e ficção (isto é, a realidade da experiência) e a diferença entre o verdadeiro e o falso (isto é, os critérios do pensamento)” (ARENDRT, 2000, p. 632).

Ainda hoje, não apenas a luta contra o comunismo se encontra no discurso da direita dos bolsonaristas, mas também outras inverdades. Ainda vemos pessoas, por exemplo, contra a vacinação do vírus da Covid-19, pois em suas declarações, Bolsonaro era contra a vacina. O governo de Jair Bolsonaro foi marcado por falácias e desinformações, pelo ataque à ciência e por perseguições a direitos historicamente conquistados.

Ao fenômeno de enganar a população com “meias verdades” damos o nome de pós-verdade, muito presente no governo Bolsonaro. A pós-verdade não é exatamente uma mentira, trata-se de um neologismo para descrever a ação de modelar a opinião pública não através de fatos concretos, mas sim por meio das crenças pessoais de cada um, sendo que as crenças são subjetivas e desprovidas de comprovação. Pode ainda ser um conjunto de informações manipuladas com o intuito proposital de enganar e confundir. Entre as pautas bolsonaristas endossadas com pós-verdades encontram-se ideias retrógradas e conservadoras como “cura-gay”, intervenção militar e permissão do ensino domiciliar para a educação básica. Percebe-se que o “conservadorismo pode recair em moralismos, que não contribuem para o sentido da emancipação humana na batalha das ideias e na luta de classes” (SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 13). Souza e Oliveira (2018, p. 1; 6; 10) tecem a hipótese, inclusive, de que este novo conservadorismo (ou, conservadorismo moderno, segundo os autores) tem se constituído, além de ideologia, estratégia política das classes dominantes no Brasil contemporâneo como forma de manter sua hegemonia. Para os autores, o conservadorismo como ideologia da extrema-direita brasileira, está avançando largamente em termos de organização política e produção

teórica no Brasil, conforme uma tendência internacional. “Com essa movimentação estratégica, está se conformando um ‘pensamento conservador à brasileira’, que se coaduna e articula, como farol intelectual, às necessidades de conferir unidade política ao projeto das classes dominantes” (SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 10). Souza e Oliveira acreditam ainda que:

Contrariamente à imagem que o conservadorismo, ele próprio, tenta produzir, como se houvesse um suposto “ser conservador”, entendemos que este não é um “modo de ser”, ou uma forma natural ou instintiva de atuação social ou política ou cultural, mas um dos resultados mais das alienações do capitalismo, que tem como correlatas as práticas fascistas (SOUZA; OLIVEIRA, 2018, p. 13).

Segundo Castilho e Lemos (2021, p. 270), a expropriação dos direitos sociais, fruto do conservadorismo e de suas contrarreformas sistemáticas no campo trabalhista impõe modos de vida degradantes à classe trabalhadora. As autoras também afirmam que o contexto econômico, político, cultural e social da realidade brasileira expõe o avanço e endurecimento, em todas as esferas, tanto do neoconservadorismo quanto do hiperautoritarismo e do ultraneoliberalismo.

Cislaghi (2020, p. 300) esclarece que o ultraneoliberalismo, internacionalmente, é fruto do aprofundamento dos pressupostos neoliberais após a crise de 2008. E que, aqui país, começou a desenhar-se após o golpe parlamentar, jurídico e midiático que retirou Dilma Rousseff do poder, em 2016. A autora enfatiza que governo de Dilma seguiu a cartilha neoliberal, tendo em vista que garantiu as transferências do fundo público para o capital financeiro e a continuidade das contrarreformas redutoras de direitos sociais e seguiu outras exigências postas pelo capital. Cislaghi (2020, p. 299-300) relembra que, em seguida, alguns marcos políticos internacionais e nacionais marcam a expansão do ultraneoliberalismo no mundo e sua chegada ao Brasil: a eleição de Trump nos EUA em 2016; o Brexit em 2017 e a presidência de Bolsonaro no Brasil em 2018, que ressuscita personagens que seguem princípios do período ditatorial chileno, como Paulo Guedes, seu Ministro da Economia. A autora cita Dardot e Laval (2019) para dizer que eles não fazem uso do termo ultraneoliberalismo, mas concordam que o neoliberalismo se aprofundou e se ressignificou após a crise mundial de 2008.

Para os autores, isso ocorre pois o neoliberalismo se tornou um sistema mundial de poder e o que caracteriza este modo de governo é que se sustenta, se reforça e se radicaliza por meio de suas próprias crises. Ele governa mediante a crise. Com efeito, desde 1970, o neoliberalismo se nutre das crises econômicas e sociais que ele mesmo gera (DARDOT; LAVAL, 2019), bloqueando qualquer alternativa. E assim, nessa fase que os autores chamam de “novo neoliberalismo”, o sistema se aproveita da crise da democracia liberal-social, criada pelo próprio neoliberalismo, e apresenta traços nacionalistas, autoritários e xenófobos, racistas e patriarcais, reacionários e misóginos, assumindo um caráter absolutista e hiperautoritário para impor a lógica do capital sobre a sociedade (DARDOT; LAVAL, 2019; CISLAGHI, 2020, p.

299-301). “O que aqui chamamos de novo neoliberalismo é uma versão original da racionalidade neoliberal na medida em que adotou abertamente o paradigma da guerra contra a população” (DARDOT; LAVAL, 2019).

Cislaghi (2020, p. 300) apoia esta afirmação na medida que atesta que “a base de legitimação desse novo momento pode ser explicada, entre outros fatores, pela compreensão do ressentimento como categoria política”. O ressentimento, segue a autora, desencadeou uma revolta dos setores de classe média que desidentificados com os mais pobres e frustrados com o fracasso de sua ascensão social descontinuada, procuram culpar alguém de seu infortúnio.

Para Cislaghi (2020, p. 301), o ultraneoliberalismo traz consigo ainda a reatualização do fascismo e de preconceitos históricos e manifestam-se enganando a população por meio de correntes de Whatsapp, *fake news*, teorias da conspiração e instituições religiosas que apoiem a ideologia hegemônica do ultraneoliberalismo. Segundo a autora (2020, p. 302), “ainda que com resistências inclusive de alguns setores da burguesia, vem se materializando no Brasil a face ultraneoliberal do neoliberalismo”. Para ela, o processo em curso será dramático para os trabalhadores e dependente do desenrolar da luta de classes em todo o cenário mundial.

Este novo contexto, atrelado a mecanismos de controle social faz com que a alienação e a subjetividade do trabalhador continuem a ser um dos objetivos do capital na sua relação com a classe trabalhadora (CASTRO, 2020, p. 152).

2.4. Alienação do Trabalho e o Problema da Heterogestão

Segundo Poli (2005, p. 135), o termo “alienação” diz respeito à psiquiatria. A autora também expõe o conceito do termo segundo Rousseau, que o explica segundo a teoria do contrato social. Para o filósofo, o contrato social se fundamenta sobre a alienação que os homens fazem de sua liberdade congênita em prol da coletividade. Eles alienam (no sentido jurídico – de outorgar um bem pessoal a outro) sua liberdade individual, própria à natureza humana, pela liberdade social, conforme regras da convivência com as outras pessoas. A autora nos faz perceber que a apropriação psiquiátrica do termo não é de todo equivocada e distinta da utilizada por Rousseau pois, segundo ela, o “alienado mental” é aquele que perdeu sua liberdade moral, condição para o estabelecimento do contrato social.

A definição do termo abrange um vasto período histórico até a atualidade e, por isso, é complexo, em face das mudanças sociais. Aqui considero alienação tudo aquilo que dificulta ou impede um povo de se tornar autor consciente na construção da sociedade e da sua história.

Na obra de Marx, o conceito causa equívoco e dificuldade de entendimento a alguns leitores porque se encontra bem esparsa e também devido a complexa interligação entre os sentidos e interpretações que a conceituação de alienação comporta (ver MÉSZAROS, 2006; BOTTOMORE, 2001 e MARX, 2014).

No sentido em que é dado por Marx, [alienação é a] ação pela qual (ou estado no qual) um indivíduo, um grupo, uma instituição ou uma sociedade se tornam (ou permanecem) alheios, estranhos, enfim, alienados [1] aos resultados ou produtos de sua própria atividade (e à atividade ela mesma), e/ou [2] à natureza na qual vivem, e/ou [3] a outros seres humanos, e – além de, através de, [1], [2] e [3] – também [4] a si mesmos (às suas possibilidades humanas constituídas historicamente) (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

Depois que se formou o mercado, a pessoa se vê obrigada a trabalhar, a vender sua força de trabalho, para sobreviver. Segundo Marx (2014), a dominação nas relações de trabalho – bem como a alienação do trabalho – aprofunda a crescente subordinação real do trabalho ao capital, o que abre caminho para a intensificação e precarização do trabalho. Devemos lembrar que Marx encontrava-se em um período pré-fordista, marcado ainda pelas longas e extenuantes jornadas de trabalho de 12, 14, 17 horas.

Dardot e Laval (2016, p. 324) percebem a subordinação ao capital, por vezes, através da ideia de engajamento encontrada na literatura gerencial dos anos 1990. Segundo os autores, também a flexibilidade, a criatividade e a rede de contatos constituem uma representação cheia de sentidos e promessas, que favorece a adesão dos assalariados ao discurso empresarial do capitalismo. “Eles tendem a acreditar piamente no que o novo capitalismo diz de si mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 324). Ainda conforme os autores, trata-se da face sedutora e estritamente retórica dos novos modos de poder. De acordo com Ferreira e Oliveira (2022, p. 47), não se pode esquecer que, utilizando-se de técnicas específicas, esta nova forma de poder tem efeito na constituição de uma subjetividade específica. O discurso gerencial também visa disciplinar o sujeito.

“A captura da subjetividade do sujeito o faz estar inteiramente envolvido com a atividade que ele tem de cumprir” (FERREIRA, OLIVEIRA, 2022, p. 47). Segundo Dardot e Laval (2016, p. 327), novas práticas de “produção” e gestão do novo sujeito faz com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si próprio. Ele deve trabalhar por meio de sua própria eficácia, intensificando seus esforços como se esse comportamento viesse dele mesmo, de uma decisão sua por si mesmo e que não lhe tenha sido inculcada. E, assim, dialeticamente, o sujeito elimina qualquer sentimento de alienação ao extinguir com qualquer *distância* entre si e seu empregador. Para Dardot e Laval, é como se o trabalhador fosse comandado pelo seu próprio desejo, de forma tão imperiosa que ele não pode resistir. O cúmulo da alienação ocorre quando as novas técnicas da “empresa pessoal” tentam suprimir qualquer

sentimento de alienação. Nesse sentido, Dardot e Laval esclarecem que a gestão moderna é um governo em que o desejo do sujeito é o desejo do “Outro” e, a título de explicação, completam os autores, o poder moderno é o Outro. Em seu auxílio, o poder se utiliza da construção de figuras tutelares como o mercado, a empresa e o dinheiro.

Um autor importante que também estuda o poder é Foucault. Ele relaciona as formas de controle sobre os sujeitos com seu entendimento do termo “poder”. Para Foucault (1979, p. 174), na teoria clássica jurídica, o poder era considerado um direito de quem era possuidor de um bem e que se poderia, por conseguinte, aliená-lo, total ou parcialmente, por um ato jurídico, para outrem. Conforme o autor, as concepções marxistas e jurídicas (representativas do pensamento liberal) a respeito da teoria do poder têm em comum uma forte ligação com a questão econômica – o que ele chamou de economicismo na teoria do poder. Nesse caso, o poder que aliena teria essencialmente o papel de manter e reproduzir as condições básicas à produção material e à dominação de classe (FOUCAULT, 1979, p. 174).

Dardot e Laval (2016, p. 19) também se referem à conceituação marxista para compreenderem como se exerce hoje a violência comum e rotineira que pesa sobre os indivíduos e que advém da dominação do capital sobre o trabalho, geralmente na forma de uma “coerção muda” inserida nas palavras, nas coisas, na disseminação de discursos. Os autores (2016, p. 347) comentam que a narrativa gerencial se utiliza de um discurso publicitário para, seguindo o princípio do “excesso”, propagar o prazer do “sempre mais”, da intensificação da eficácia e da “autossuperação”. Não é mais uma questão de fazer o que se sabe, agora, exige-se do novo sujeito que este produza “sempre mais”, produza além.

“A incitação à autossuperação por meio do esforço exagerado, que se concretiza em aumento de tarefas e horas de trabalho e busca desenfreada pelo alcance de uma produtividade sem propósito real” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 49), bem como, os efeitos da gestão por objetivos, a busca por metas e a intensificação dos controles na vida do indivíduo têm relação com o aumento do sofrimento no trabalho (DARDOT; LAVAL 2016, p. 353). “As relações dinâmicas entre a organização do trabalho e os processos de subjetivação de cada indivíduo, se manifestam em suas vivências de prazer-sofrimento, nas patologias sociais, na sua saúde e no seu adoecimento, no processo de alienação que este sujeito sofre” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 49).

Para Mancebo (2010a, p. 1), no capitalismo moderno, o processo de alienação carrega implicações para a subjetividade, conduzindo as pessoas a uma afetividade amortecida. Conforme a autora, a plasticidade subjetiva aberta à flexibilidade do trabalho pode conduzir, entre outros fatores, a uma relação de alienação, opressão ou disciplina, na qual o indivíduo se

submete às exigências tal como as recebe (MANCEBO, 2010a, p. 2), sem criticá-las. Um sistema social baseado na competição, no mercado e na apropriação ilimitada de bens conduz à perda da razão social da vida, significando a abstração, a alienação do “lado social da vida humana” (MÉSZAROS, 2006, p. 160). De acordo com Lemos (2007, p. 37), as formas contemporâneas de alienação encontram-se nas transformações do trabalho e que nele ocorrem. Sua desestruturação social provocou impactos na subjetividade humana. A autora trata o tema sob a ótica da atividade docente. Lemos (2007, p. 255) afirma que o Estado, no contexto neoliberal, se desresponsabiliza gradativamente das políticas públicas, entre elas as da educação e, mais especificamente, as do ensino superior, passando a atender às demandas do mercado. A pesquisadora então explica que a alienação das capacidades humanas de pensar e agir, ou da emancipação da condição humana, trata-se da não utilização da potencialidade humana, de forma plena, em pensar e agir de modo integrado. E continua afirmando que a alienação da universidade se dá no momento em que se permite ser objeto e não sujeito histórico.

Na academia, Althusser (1998, p. 67-68) aponta que professores que se posicionam contra a ideologia mercantil, contra o sistema que os esmaga e contra as práticas que os aprisionam são poucos. Para ele (1998, p. 68), o devotamento de muitos professores colabora para manter e alimentar a representação ideológica da educação, ao aceitarem sem questionar “os famosos métodos novos”. Já Laval (2018, p. 289) afirma que, por diversas razões, alguns docentes aceitam, por exemplo, a lógica da concorrência, participando, satisfeitos ou não, de um “jogo”.

Lemos (2007, p. 258) entende a alienação no trabalho docente como a consequência do encadeamento de muitas contradições, entre elas, a do professor, por meio de editais de fomento, ser compelido a transformar o produto do seu trabalho intelectual em mercadoria a ser apropriada pelas empresas ou pelo Estado, que cada vez mais, define a demanda, retirando do professor essa prerrogativa. (Percebe-se aqui que a própria autora, já inserida dentro do contexto gerencialista, conceitua “o seu trabalho intelectual” como “o **produto** do seu trabalho intelectual”; palavra que remete à gestão empresarial). Outra contradição, ainda conforme Lemos, é que o Estado orienta a carreira docente para a pesquisa (através de recursos e recompensas), transformando o ensino em algo menos importante, até mesmo criando em alguns professores certa antipatia por ele.

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 51-52) percebem que a alienação se sobressai no cotidiano do sujeito, tornando-se elemento crucial da intensificação e precarização de seu trabalho e da heterogestão do docente, bem como gera adoecimento ao professor, sob o pretexto da “valorização” do produtivismo acadêmico.

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 40) entendem que muitas vezes não há consciência, por parte dos docentes, que o produtivismo acadêmico é uma ideologia pautada no economicismo e que leva à heterogestão institucional. Ou seja, a universidade é gerida, de um lado, pelo mercado, e, de outro, pelo Estado, não diretamente, mas pela mediação, predominantemente, do CNPq e da CAPES.

Entendemos neste trabalho a heterogestão como uma espécie de delegação de gestão. Delega-se a gerência, mas não o poder para se alterar a política de gestão. Ocorre quando uma instituição ou órgão é gerido, por exemplo, por outra entidade, na ausência ou por permissão de um ente maior, sem que, contudo, este ente deixe de impor sua vontade. A instituição ou órgão é ainda administrado, controlado, conduzido afinado com os ditames de um organismo maior.

Hetero é um radical de origem grega. É um prefixo que encerra a ideia de outro, de diferente. Toda palavra composta pelo radical “hetero” remete à concepção de não semelhante, que é diverso do primeiro, composto de partes diferentes, não ortodoxo. Ao unirmos a partícula *hetero* com a palavra gestão – heterogestão – temos o que Cançado (2004, p. 16) conceitua como gestão de diferentes entes; modelo hegemônico presente na sociedade capitalista; controle hierarquizado. Sobre esta hierarquia, é importante observarmos que, a universidade, principalmente sua pós-graduação, segue as normas da Capes e do CNPq, os quais são geridos pelo Estado e pelo mercado. Considerando ainda o Brasil um país que não é de primeiro mundo, devemos lembrar que nosso Estado e sua educação são conduzidos pelo capital, representado por órgãos capitalistas internacionais e multilaterais, como o Banco Mundial. Com isto, podemos dizer que a educação universitária brasileira tem um histórico de relações gestionárias de poder hierarquizadas.

Segundo Cançado (2004, p. 47), a heterogestão se consolida no trabalho através da burocracia, pois ela é baseada em cadeias de comando, ela cria hierarquias. Estas cadeias de comando denotam claramente uma questão da submissão.

Para Lopes e Rech (2013, p. 214), o capitalismo em sua racionalidade política neoliberal sobrevive continuamente criando e inovando estratégias de governo da população por meio de ações dos seus parceiros – o Estado e o mercado. As autoras explicam que o neoliberalismo não renuncia à vontade de governar e, por isso, sempre põe em prática invenção de novas estratégias. Uma das estratégias é que o Estado crie condições econômicas e sociais para o funcionamento do livre-mercado e, principalmente, de concorrência. Segurança, saúde e educação devem ser geridas de modo a garantir o livre curso para o capitalismo.

Nesse sentido, o neoliberalismo, diferentemente do liberalismo clássico, não tem mais ‘horror ao Estado’; ao contrário, para o neoliberalismo cabe ao Estado promover as

condições favoráveis para o melhor funcionamento do mercado, alfa e ômega das formas mais “avançadas” do capitalismo (LOPES; RECH, 2013, p. 214).

Para Prestes Motta (1981, p. 22), a heterogestão divide o sistema em quem controla e quem executa. Ou seja, o poder exclui os dirigidos dos processos decisórios, ao mesmo tempo que sua inclusão não significa ascensão, mas apenas um acordo civilizado, cujos termos também não garantem a permanência no sistema. Segundo o autor, a heterogestão assegura que o sistema capitalista garanta sua própria reprodução. Monteiro (2008, p. 13) elenca três princípios da heterogestão: o trabalho não depende mais da capacidade intelectual do trabalhador, mas do que estabelece políticas gerenciais; o trabalho cerebral fica a cargo de quem controla; o monopólio do conhecimento é uma forma de controle do trabalho.

O oposto de heterogestão é a autogestão, autogoverno. Motta (1981, p. 133) entende que na autogestão há autonomia, os grupos se autoadministram; há coordenação, mas não a hierarquização. Em suas pesquisas, Cançado (2004, p. 46) conclui que a autogestão não é burocrática, constitui-se de um princípio cooperativo e é uma gestão democrática.

Em relação à educação, a autogestão pedagógica seria o ideal a ser atingido. Tragtenberg (2012, p. 182) a explica como “uma aprendizagem baseada na união indissolúvel entre o trabalho e a pesquisa, teórica e prática, contrariamente às segmentações clássicas, tayloristas e produtivas”. Segundo o autor (2012, p. 183), ela faz da educação “condição da autoemancipação dos trabalhadores e, portanto, de toda a sociedade”. Da perspectiva da autogestão pedagógica todo o processo de ensino é organizado pelos próprios envolvidos. Contrariamente à educação burguesa e elitista, que mantém nas mãos o poder de definir o que e como ensinar, com foco nos resultados mercantis. A luta contra a alienação é, portanto, uma luta para resgatar o homem de um estado no qual “a expansão dos produtos e das carências o torna escravo inventivo e continuamente calculista de desejos não humanos, requintados, não naturais e pretensivos” (MÉSZAROS, 2006, p. 160).

Na contramão desta lógica, o governo brasileiro, nos anos de 1990, seguiu com o discurso gerencialista da eficiência, fortalecendo o papel de controle como função do Estado (ÁVILA, 2010, p. 119). Concomitantemente a isso, algumas das estratégias adotadas pelo presidente FHC incluiu a diminuição dos recursos governamentais para a manutenção das universidades públicas, ampliando a polarização público/privado (ÁVILA, 2010, p. 93) e a adoção de metas e avaliações para o ensino. A avaliação do trabalho afeta a independência do docente.

Em um dossiê sobre a autonomia universitária no Brasil, a USP (2019) recorda que a autonomia das universidades brasileiras teve início durante o processo de redemocratização

política do país, em 1988 – seja em relação a questões administrativo-financeiras, seja dentro da esfera didático-científica. Em 2018, essa construção inacabada completou 30 anos.

Diante do processo de heterogestão – mediação da CAPES e CNPq – junto às universidades públicas, Ferreira (2015, p. 138) entende que a autonomia das universidades é limitada (ou seja, é uma espécie de autonomia relativa). A autora vai além. Ferreira (2015, p. 139) afirma que, na verdade, não pode existir autonomia relativa, ou há autonomia, ou não há. Para a autora, se o governo não garante aquela autonomia às universidades preconizada na Constituição Federal (art. 207), na verdade, temos então um quadro de heteronomia, e o principal motivo que leva a isso é que o governo quer controlar, ou seja, regular as universidades com o intuito de continuar reproduzindo práticas capitalistas no país. Sguissardi (2006, p. 65) também acredita no conceito de heteronomia ou ingerência – a universidade não se autogoverna, mas submete-se ao Estado mantenedor que opera cada vez mais sobre a lógica mercantil e aos interesses empresariais privados. Segundo o autor, a universidade brasileira nunca foi autônoma. França e Calderón (2013, p. 107) ratificam que, na universidade pública, há um processo de heteronomia, pois o controle que deveria advir da tutela direta do Estado não ocorre e a instituição se vê então refém de um modelo empresarial-burocrático e rendida à lógica do mercado.

Em relação à lógica de mercado, Lemos (2007, p. 214) cita Americano da Costa (1999, p. 7) para falar sobre a vida acadêmica transformada em negócios. Para a autora, privatização não é apenas a transferência da universidade pública para a iniciativa privada, mas a distorção do conceito de bem público em prol de interesses privados, por meio da legitimação interna de esquemas de organização e de poder. Segundo a autora, na medida em que há o atrelamento das atividades e das avaliações à lógica do mercado e aos interesses privados e critérios e objetivos, padrões e prazos são definidos pelos agentes externos e não pelos pesquisadores, e então a autonomia universitária se transforma em heteronomia.

Por essas razões afirmamos que o processo de privatização no país e nas universidades públicas brasileiras nunca teve a dimensão que tem atualmente. A educação em geral e a educação superior em particular, deixa de ser um produto inicialmente tido como pouco atrativo e passa a ser tratada como um segmento importante para o mercado em busca de acumulação e aumento da lucratividade. E não se trata mesmo de um nicho de mercado que possa ser tratado como de pouca atratividade para o mercado, pois representa uma fatia considerável do Produto Interno Bruto do país (FIGUEIREDO, 2015, p. 16).

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 83) acreditam que, além da avaliação de órgãos como a CAPES, a busca de recursos através de Fundações de Apoio, organizações privadas, CNPq e outros, podem facilmente levar as universidades a se submeterem às agendas de pesquisa da instituição e destas organizações e elaborarem cursos conforme os interesses dos fundos

públicos e privados de financiamento. Para ambos, isto causa muito mais problemas do que soluções e significa, em última análise, a substituição da já frágil autonomia universitária pela heteronomia, cada vez mais presente nas IES, tanto públicas quanto privadas.

Nesta seção, em específico, estamos enfatizando a mediação dos agentes externos Capes e CNPq no ensino superior, contudo, França e Calderón (2013, p. 104-105) também relembram o controle do Banco Mundial sobre a educação superior brasileira após a década de 1990 – outrora mencionado – principalmente em relação ao papel de sua interferência junto à política nacional do ensino brasileiro. Conforme os autores, as intervenções dessa agência multilateral, muitas vezes, foram as responsáveis por um processo de verdadeira heteronomia universitária. Em especial, no caso do ensino superior público, em que o conceito de autonomia universitária, tão caro à universidade brasileira, é colocado em xeque, uma vez que essas interferências se estendem aos aspectos de financiamento, definição de finalidades, estrutura organizacional, etc., gerando muitos problemas.

Um desses problemas, segundo Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 188), é que se estabelece um sistema de competitividade que se consolida reconfigurando a identidade da universidade. Por exemplo, a *bolsa produtividade* concedida por órgãos como o CNPq, chega a definir uma verdadeira escala de prestígio e poder no meio acadêmico-científico; ela tornou-se *objeto de desejo* dos pesquisadores e, portanto, de acirrada concorrência, apesar de seus valores monetários serem relativamente baixos. Observa-se que, muitas vezes, o professor se habitua a este clima de competição conveniente a manutenção do capital e do neoliberalismo e não reflete sobre suas ações.

Algebraile e Oliveira (2018, p. 6) e Dardot e Laval (2016, p. 378-379) alertam que o neoliberalismo, além de dirigir a economia e a política de modo que lhe é favorável, também produz um novo sujeito, o sujeito neoliberal, o qual normaliza a concorrência. Esta não apenas se torna a razão estruturante e ordenadora do mercado e do Estado, como transforma-se em norma de conduta individual, afetando eticamente as ações dos indivíduos.

2.5 Problemas éticos que permeiam o produtivismo acadêmico

“Pois não estamos falando de um assunto sem importância, mas de que modo é preciso viver” (PLATÃO, 2000, p. 88, 352d).

Hermann (2019, p. 18) define a ética como um campo do conhecimento filosófico que define os valores concernentes ao bem e ao mal e os torna uma ordem normativa instituída na sociedade, de modo a orientar o agir humano. Ela nasce da reflexão dos costumes até chegar a

aquilo que chamamos bem viver ou agir de forma correta. Fundamentalmente, para a autora, a ética tem como ponto de partida perguntas que nos fazemos diante das complexas situações da vida como: “Como devo agir?”, “O que é uma atitude correta?” e “Que exigências devo cumprir?”. Ainda segundo a autora, de uma maneira mais ampla, é possível dizer que a ética se estabelece na procura de justificativas para nosso agir que resultem em um certo equilíbrio entre a pulsão irracional e nossa razão. Assim, ela se situa nesse espaço de ambiguidade entre a fragilidade humana, com suas paixões, e o limite imposto por normas de convivência que estão além das particularidades de cada um. Hermann afirma que esse processo em que o homem instaura limites e luta contra as paixões mais impulsivas se realiza por meio da educação.

Paradoxalmente, Ricci (2009, p. 20) explica o que tem ocorrido no meio acadêmico ao tentar interpretar o trabalho docente através de atitudes não tão éticas. O autor busca compreender, por exemplo, como um processo de submissão tem gerado um conjunto de atitudes aéticas – que tem sido aceito por amplas camadas de professores – como: a utilização de artifícios nos artigos em que os professores escrevem na tentativa de torná-los novos, a criação de redes de publicações com autorreferenciamento contínuo e o aceite de coautorias “simuladas” entre pares, para maior chance de aceite dos artigos em revistas com Qualis.

Este fenômeno, consequência do gerencialismo na pós-graduação, aqui denomino *coleguismo* e é percebido na rotina de publicação de periódicos dos professores de programas de pós-graduação no país. A existência de determinadas redes auxilia a manutenção do sistema produtivista atual e exclui determinadas universidades e áreas do saber. Isso porque é possível burlar o sistema de publicação/avaliação da CAPES e validar a formação de redes com o intuito, por exemplo, de se obter vantagens em publicações e periódicos. Através destas redes e as relações de poder existentes entre elas, os programas de determinadas universidades, por exemplo, são excluídos dos hegemônicos grupos do eixo Sul/Sudeste.

Ferreira (2015, p. 79) verificou que há uma tendência de poucas universidades, cursos e áreas do saber receberem as notas mais altas na avaliação da CAPES, sendo que estas universidades se concentram no Sul e Sudeste. Tourinho e Palha (2014, p. 273) também sustentam que a CAPES favorece os grupos hegemônicos do Sul-Sudeste. E que a mesma tendência se manifesta para as grandes áreas do conhecimento (Ciências Exatas, Tecnológicas, e Ciências da Vida).

Nesta tese, entre outros fatores, me propus a continuar analisando os processos avaliativos da CAPES, agora durante o período de 2013 a 2022, de modo a constatar se essa predileção pelo eixo Sul-Sudeste persiste e se a mesma tendência para as grandes áreas do conhecimento – Ciências Exatas, Tecnológicas e da Vida – continua. Em estudos anteriores, eu

verifiquei que sim através de dados do período de 2001 a 2013. Conforme dados que se seguem, é possível verificar que o eixo Sul-Sudeste, bem como as referidas áreas, continuam recebendo um número maior de notas 6 e 7.

Tabela 1 - Regiões do país que receberam notas 6 e 7 nas 7 avaliações da CAPES

Região ANO	Regiões do país com notas 6 e 7							
	2001	2004	2007	2010	2013	2017	2021	TOTAL
Sudeste	120	167	186	254	578	317	427	2049
Sul	14	27	32	47	164	104	151	539
Nordeste	5	8	12	12	46	36	60	179
Centro-Oeste	7	4	6	6	28	20	27	98
Norte	1	1	2	2	8	5	9	28
	147	207	238	321	824	482	674	2893

Fonte: Ferreira (2015, p. 82); CAPES 2017a; 2022f; 2022g

Tabela 2 - Ranking das regiões do país que receberam notas 6 e 7 após 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022)

Regiões com notas 6 e 7	Qtidade de cursos até 2013	Qtidade de cursos até 2022
Sudeste	1305	2049
Sul	284	539
Nordeste	83	179
Centro-Oeste	51	98
Norte	14	28

Fonte: Ferreira (2015, p. 82); CAPES 2017a; 2022f; 2022g

Na tabela 2 pode-se perceber que a região sudeste recebeu – pelo menos – 4,5 vezes mais notas 6 e 7 que a região sul até as avaliações de 2013. Após as duas avaliações quadrienais, esta diferença caiu para 3,8. Porém, ambas as regiões continuam concentrando os cursos ditos de excelência da CAPES. Apesar de ser muito grande a quantidade de cursos pontuados com notas 6 e 7 na região sudeste, se comparada com a região norte, a variação entre as regiões apresentou uma diminuição de 93,21 para 73,17.

Os próximos rankings nos ajudam a perceber mais discrepâncias nos resultados da avaliação por região do país e área do saber.

Tabela 3 - Regiões onde estão concentradas as universidades que possuem cursos com notas 6

e 7 após 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022)

Regiões com universidades notas 6 e 7	Quantidade de universidades até 2013	Quantidade de notas 6 e 7	Quantidade de universidades até 2022	Quantidade de notas 6 e 7 (acumulado)
Sudeste	30	1305	64	2049
Sul	12	284	18	539
Nordeste	7	83	19	179
Norte	2	14	4	28
Centro-Oeste	3	51	3	98

Fonte: Ferreira (2015, p. 83)

Nas avaliações de 2017 e 2021, sudeste acumulou 744 notas 6 e 7 e a região sul 255 notas. As regiões nordeste e norte acumularam 96 e 14, respectivamente. A região centro-oeste acumulou 47 notas 6 e 7 – 3,3 vezes mais do que havia alcançado nas outras 5 avaliações da CAPES. Proporcionalmente, pela quantidade de notas distribuídas e de universidades com programas 6 e 7, sudeste e centro-oeste se igualam com uma média de 32 notas por universidade.

Tabela 4 - Ranking das principais universidades do país com notas 6 e 7 após 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022)

Universidades nota 6 e 7	Até 2013	Até 2022
USP	424	542
UFRJ	178	269
UNICAMP	157	219
UFMG	125	199
UFRGS	120	200
PUC	87	146
UNESP	60	118
UNIFESP	58	80
UFSC	57	104
UFV	49	73
UNB	47	78
UFPE	28	48
UERJ	26	44
UFSCAR	26	41
FIOCRUZ	25	46
UFF	21	42
UFPR	20	47
UFBA	18	31
UFC	17	41
FGV	16	26
INPE	15	23
UFSM	13	25
UNISINOS	11	21

Universidades nota 6 e 7	Até 2013	Até 2022
UFLA	10	24
UEM	9	21

Fonte: Ferreira (2015, p. 83); CAPES 2017a; 2022f; 2022g

Das 25 universidades elencadas na tabela 4, havia apenas 5 que receberam nota 6 e 7 mais de cem vezes considerando as cinco primeiras avaliações da CAPES. Agora, juntam-se a elas, PUC e UNESP. Dentre as 25 universidades listadas, apenas a UNB está localizada na região centro-oeste. UFPE e UFC localizam-se no nordeste. A UFRGS, UFSC, UFPR, UFSM, UNISINOS e UEM encontram-se no sul do país. A PUC possui polos no sul e sudeste e as outras quinze universidades estão na região sudeste. Algumas universidades inverteram de posição entre a avaliação trienal lançada em 2013 e a quadrienal de 2021 (vide marcações em verde e vinho).

Tabela 5 - Ranking de cursos que receberam notas 6 e 7 nas 7 avaliações da CAPES por área do conhecimento (entre 2001 e 2022)

GRANDES ÁREAS - Notas 6 e 7 -	Qtidade de notas 6 e 7
CIÊNCIAS DA SAÚDE	871
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	790
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	784
CIÊNCIAS HUMANAS	720
ENGENHARIAS	648
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	590
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	477
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	262
MULTIDISCIPLINAR	236

Fonte: Ferreira (2015, p. 80); CAPES 2017a; 2022f; 2022g

Dentre as áreas do saber, as ciências “duras” e da Saúde receberam notas 6 e 7 em quantidade de maior que as áreas de Ciências Humanas e Sociais, principalmente em relação a esta última, como suposto. Em relação a minha pesquisa anterior, a qual contabilizava as pontuações até a avaliação de 2013, a única diferença do ranking é que Ciências da Saúde inverteu de posição com a Ciências Exatas e da Terra e assumiu a primeira colocação.

Tabela 6 - Principais áreas de avaliação que possuem cursos com notas 6 e 7 em 7 avaliações da CAPES (entre 2001 e 2013 e entre 2001 e 2022)

Áreas nota 6 e 7	Até 2013	Áreas nota 6 e 7	Até 2022
Ciências Biológicas II	92	Ciências Agrárias	167
Ciências Agrárias	89	Ciências Biológicas II	148
Medicina II	71	Engenharias II	119
Ciências Biológicas I	69	Astronomia/Física	112
Astronomia/Física	68	Medicina II	112
Engenharias II	68	Letras/Linguística	108
Medicina I	58	Química	106
Química	57	Ciências Biológicas I	104
Geociências	51	Medicina I	97
Letras/Linguística	50	Biodiversidade	95
Engenharias IV	49	Engenharias IV	83
Engenharias III	45	Geociências	83
Matemática/Probabilidade e Estatística	42	Engenharias III	75
Ciências Biológicas III	41	Ciências Biológicas III	73
Engenharias I	41	Engenharias I	73
Biodiversidade	38	Matemática/Probabilidade e Estatística	72
Saúde Coletiva	36	Medicina Veterinária	67
Educação	35	Educação	61
Medicina Veterinária	35	Saúde Coletiva	58
Ciência da Computação	30	Direito	58

Fonte: Ferreira (2015, p. 84); CAPES 2017a; 2022f; 2022g

A CAPES divide os cursos de pós-graduação em 45 áreas do conhecimento. A tabela acima mostra as 10 áreas que mais receberam notas 6 e 7 até 2013 e, em seguida, até 2022, após a implantação da avaliação quadrienal. Entre os anos de 2013 e 2022, ocorreram mais 2 avaliações. Entre as 10 primeiras áreas colocadas, nenhuma pertence a área de Humanas ou das Ciências Sociais (Letras/Linguística é contabilizada a parte pela CAPES). Os programas da área de Biodiversidade passaram a fazer parte do ranking das 10 áreas com cursos melhores avaliados. A área de Geociências caiu para a 12ª posição. Ao se analisar um total de 20 áreas mais bem pontuadas, percebe-se também que quase todas mantêm seu patamar, com exceção da área da Farmácia, que não aparecia na lista e hoje ocupa a 19ª posição e dos cursos da área de Ciência da Computação, não mais exibidos na tabela, visto que hoje ocupam a 25ª posição do ranking, com 54 cursos pontuados com 6 ou 7 ao longo das 7 avaliações da CAPES.

A área de Nutrição, que como Biotecnologia e Ciências Ambientais só alcançou notas 6 e 7 pela primeira vez na avaliação de 2013, continua em último lugar dentre as 45 áreas de conhecimento, com apenas 10 cursos bem pontuados.

Demonstrei em estudos passados, por meio de relatos docentes, que esse processo de busca por produtividade é injusto em muitas vertentes (FERREIRA, 2015, p. 122): Um professor da universidade federal de Rondônia na fronteira da Bolívia, por exemplo, não tem a mesma facilidade para ir a um congresso do que um docente que está no Rio de Janeiro, onde ocorrem eventos diariamente. Logo, não é ético que sejam avaliados com os mesmos critérios. O método da Capes despreza as peculiaridades das instituições. A avaliação parece justa, mas nada pode ser mais injusto do que enxergar todas as universidades federais como se fossem apenas uma.

No mesmo estudo, apresento explicações de professores sobre as facilidades de determinadas áreas do saber para a pesquisa, o que as ajuda a pontuar melhor na avaliação da Capes. “Para que tivesse uma justeza do processo, você teria que ter para cada área, critérios distintos de publicação [...] Se a ideia é você ser justo, você tem que levar em consideração essas diferenças e criar critérios **específicos** para cada uma das áreas” (FERREIRA, 2015, p. 123). Percebe-se que o fator tempo também é um quesito importante a ser considerado. Como exemplo, um professor entrevistado pela autora compara uma experiência em laboratório do curso de Química, em que seu filho levou dois dias para obter o resultado esperado, com um TCC de um aluno de Letras. Nesse trabalho, sobre idiomatismo, o aluno precisou de 90 dias para o comitê de ética aprovar a pesquisa e de um ano para conseguir uma autorização da Funai para entrar em uma aldeia indígena e, neste tempo, o curso estava correndo e havia um prazo para a graduação do aluno.

A avaliação e as notas dos cursos apresentados nesta seção advêm, em grande parte, da indústria de publicação de artigos. Rech (2013) e Andrade (2018, p. 31) afirmam que o número de periódicos nacionais e de trabalhos publicados pela ciência brasileira cresceu. Conforme Andrade (2018, p. 31), na Administração, minha área de atuação, houve um aumento de cerca de 936% nas publicações registradas no período de 2000 a 2013. Contudo, verificou-se que esse aumento ocorreu principalmente nos estratos B2, B3 e B4 do Qualis da Capes, o que indica que se publicou em quantidade, mas em detrimento à qualidade – eis o fenômeno denominado produtivismo acadêmico.

Paes de Paula e Rodrigues (2006, p. 12) explicam que, no Brasil, já em 1979, Tragtenberg antecipava o fenômeno do produtivismo e o denominava *delinquente*. Tragtenberg criticava seus colegas que se preocupavam pouco com as finalidades sociais do conhecimento

e que, ao invés disso, buscavam garantir prestígio e posições por meio da participação em “painéis acadêmicos”, isto é, grupos fechados de professores para troca de favores. O autor identificava uma tendência ao produtivismo, apontando os artigos como forma de medir o sucesso universitário e os congressos como “mercados humanos” propícios para “contatos comerciais”. O tecnicismo começava a transpor o humanismo e as universidades corriam o risco de se transformar em multinacionais da educação, que ao “mercadorizarem” o ensino se disanciariam de seu papel social (PAES DE PAULA e RODRIGUES, 2006, p. 12).

Segundo Franco (1988, p. A3), os docentes deveriam lembrar que “a reputação intelectual não se faz só com resultados, mas com os meios retos para obtê-los”. Conforme Domingues (2013, p. 197), práticas de autoria indevida também fazem parte da lógica produtivista e deveriam ser punidas, tal como o plágio, pois ferem a ética científica. Segundo a autora:

[...] é atingindo e superando metas de produtividade que se tem acesso aos poucos recursos disponíveis para o financiamento de pesquisas, principalmente no campo das ciências humanas. A cobrança e a pressão para publicar fazem parte do cotidiano dos pesquisadores, e neste contexto, existem aqueles que usam de estratégias nada éticas para cumprir e superar metas. Entre estas estratégias está a autoria de artigos científicos em cuja elaboração, execução e redação não se teve uma participação efetiva (DOMINGUES, 2013, p. 195).

Já percebendo este fenômeno, Montenegro e Alves (1987, p. 192) empregam a palavra “cortesia” para descrever a inclusão de colegas como autores de um texto no qual, talvez, eles nem tenham expertise no assunto. Segundo eles, geralmente este feito está relacionado a alguma troca de favores e é uma prática imoral.

Domingues (2013, p. 197) e Monteiro et al. (2004, p. 4) alertam que aqueles que têm seu nome incluído indevidamente em um artigo assumem a responsabilidade sobre o que está escrito, mas os benefícios dessa prática parecem superar os riscos, já a alta produção científica é usada para obtenção de recursos oriundos de agências de fomento à pesquisa e como ferramenta de avaliação dos cursos de graduação e de pós-graduação.

Além da autoria de artigos cuja elaboração não se teve participação efetiva de todos que estão ali nomeados, em um estudo com docentes de pós-graduação *stricto sensu*, uma professora citou outras duas consequências do produtivismo que merecem destaque e deveriam ser discutidas, segundo ela, mais densamente: a endogenia – a qual ela definiu como “excesso de publicação apenas na revista do próprio programa” – e o autoplágio (FERREIRA, 2015, p. 131-132); sendo este último o mesmo que repetir suas próprias citações e frases incessantemente em outros trabalhos (FERREIRA, 2015, p. 107). De forma contraditória, é importante enfatizarmos aqui que quem comete endogenia é considerado por muitos, na verdade,

improdutivo, já que o excesso de publicação em revista do próprio programa é algo desconsiderado pela CAPES em sua avaliação.

Essas questões já têm sido discutidas por alguns pesquisadores que, inclusive, criam alcunhas para cada tipo de prática, tal qual o termo *McDonaldização* adotado por Alcadipani (2011, p. 1174) e utilizado para se referir à lógica de produção fordista no mundo acadêmico. Os termos se aproximariam do cômico, se não denunciassem criticamente o que tem acontecido dentro da academia.

Estas alcunhas para as práticas não tão corretas, oriundas do modelo produtivista, não são tão recentes. É sabido que, com a aproximação do neoliberalismo no país na década de 1980, as universidades começariam por sentir os efeitos das métricas gerencialistas. A própria expressão “produtivismo acadêmico” está relacionada a uma matéria publicada pelo Jornal Folha de São Paulo em 21 de fevereiro de 1988, intitulada “A lista dos improdutivos”. Nessa matéria o jornal publicou uma lista de nomes de professores, fornecida pela Reitoria da Universidade de São Paulo (USP), que não tinham produzido “nada” nos anos de 1985 e 1986 – a lista correspondia a 1/4 dos docentes daquela instituição. O critério adotado para a escolha dos nomes e para a definição de docentes improdutivos foi apenas quantitativo e incluía, prioritariamente, publicações (DOMINGUES, 2013, p. 195).

Em tempo, o fato rendeu muitas críticas à universidade e ao recém modelo da CAPES de conduzir a educação, pois de 1982 a 1989, o papel da CAPES de formular, acompanhar e executar a Política Nacional de Pós-Graduação do país ganha um reconhecimento público.

É possível reparar que estas conceituações e outras a seguir guardam relações com questões (não) éticas.

Monteiro et al. (2004, p. 4), por exemplo, recordam a famosa expressão *publish or perish*, cujo significado indica que maior produtividade científica é traduzida como marca de sucesso acadêmico, contudo, ressaltam, ela tem propiciado certos desvios e irregularidades.

Importante lembrar que nem sempre maior produtividade científica está relacionada com qualidade. Godoi e Xavier (2012, p. 458) trazem o conceito de *papers* anômalos para estes tipos de publicações superficiais que pouco contribuem para o conhecimento científico. Os autores recorrem ao sociólogo francês Latour (2000) para explicarem o processo de produção do que eles chamam de *commodities* acadêmicas (artigos), utilizando a estratégia de “empilhamento”. Ou seja, o autor de um texto organiza sua argumentação de forma coerente. Porém, a “amarração” entre frases e parágrafos é realizada por meio de várias táticas, entre elas, está a de empilhamento. A metáfora do empilhamento, segue Godoi e Xavier, nos ajuda a entender por que perpetuamos o modelo produtivista. Eles explicam que a tática de

empilhamento consiste em produzir um texto por meio da junção e entrelaçamento de fotos, figuras, números, argumentos e nomes (numerosos e “fortes” para assim se constituir o “argumento de autoridade”). No processo de empilhamento, o autor deverá revestir sua argumentação de “camadas” (citações), perfeitamente justapostas e amarradas, com o propósito de impressionar o “adversário” e criar barreiras contra as possíveis controvérsias.

Ainda segundo Godoi e Xavier (2012, p. 458), a moda dos textos anômalos tem diminuído a capacidade de construção argumentativa esperada de um pesquisador pela utilização em demasia de referências consideradas prestigiadas, de preferência pertencentes ao mundo anglo-saxão. Ou então, ao fazer alusão ao que outras pessoas escreveram ou falaram, os autores tendem a recorrer a seus “aliados”; termo encontrado por Godoi e Xavier (2012, p. 458) em Latour (2000).

Citar em seu texto professores-pesquisadores conhecidos, estrategicamente, traz como vantagem a troca de citações, visto que o referenciamento é outro fator que, numericamente, também faz parte da avaliação do ensino superior. Reinach (2013) faz uma observação sobre esse fenômeno:

Se a regra exige aumentar o número de trabalhos publicados, vou praticar “Salami Science”. É necessário ser muito citado? Sem problema, minhas fatias de salame vão citar umas às outras e vou pedir a amigos que me citem. Em troca, garanto que vou citá-los. As revistas precisam de muitas citações? Basta pedir aos autores que citem artigos da própria revista. E, aos poucos, o objetivo da ciência deixa de ser entender a natureza e passa a ser publicar e ser citado. Se o trabalho é medíocre ou genial, pouco importa. Mas a ciência brasileira vai bem, o número de mestres aumenta, o de trabalhos cresce, assim como as citações. E a cada dia ficamos mais longe de ter cientistas que possam ser descritos em uma única frase: Ele descobriu...

Conforme Monteiro et al. (2004, p. 4), há autores ainda que dividem as formas de autorias em três: a “autoria convidada” diz respeito a estratégia de tentar multiplicar sua produção científica, por meio do estabelecimento de “acordos de reciprocidade”. A “autoria pressionada” ocorre quando um responsável por um grupo exige – explicitamente, ou não – a inclusão de seu nome em todos os trabalhos realizados pelos membros de sua equipe, mesmo naqueles onde sequer leu a redação final. Já a “autoria fantasma”, considerada uma prática desonesta pelos autores, é quando não se inclui o(s) nome(s) de indivíduo(s) participante(s) de etapas importantes do estudo. Isso ocorre com muita frequência quando alunos e/ou profissionais como estatísticos, técnicos, assistentes ou outros, embora tenham contribuído significativamente para a pesquisa, não são citados.

Domingues (2013, p. 196) corrobora que no primeiro caso poderíamos pensar em algum tipo de “reciprocidade”, mas analisa que nos dois últimos vigoram relações de poder. A autora considera que a autoria “pressionada” já é uma prática que chega naturalizada *em tempos de produtivismo acadêmico* [grifo da autora]. Petroianu (2012, p. 64) considera que este tipo de

pesquisador se vale de poder financeiro, político ou até científico, sem levar em conta normas éticas. O autor considera este ato um desvio vergonhoso.

Petroianu (2012, p. 63) também expõe que “os pesquisadores podem decidir conceder, de forma incorreta, autoria a uma pessoa alheia à pesquisa”, ou seja, podem, para benefício próprio, acrescentar o nome de uma pessoa à pesquisa, mesmo sem sua participação no trabalho. Entre as circunstâncias em que isto ocorre, estão incluir um pesquisador de notoriedade científica ou ligado à revista na qual se deseja publicar, com o intuito de se ter acesso mais fácil à publicação neste meio; retribuir a gentileza feita previamente a alguém que outrora também concedeu autoria indevida aos membros ou a um membro da pesquisa, sem que ele(s) tenha(m) participado da outra pesquisa; e – como esta pesquisa já explicitou – incluir um colega com dificuldade em publicar, que tenha baixa produção científica – tudo parte do *coleguismo*. Nos três casos citados por Petroianu, talvez ironicamente, ele denomina estes “autores” de “autores honorários”, por serem homenageados com o nome em alguma pesquisa, mas sem participação ativa no trabalho. Sendo essa, segundo o autor, a maneira mais comum de autoria inapropriada.

Castiel e Sanz-Valero (2007, p. 3042) afirmam que estes termos que denunciam a prática produtivista são críticos, e até jocosos, e servem para tratar das questões éticas que perpassam o fenômeno da proliferação de artigos na academia. Entre os termos, eles citam a “ciência-salame” – quando uma pesquisa é “fatiada” em “pedaços” menores para se tornar vários artigos que em seguida serão distribuídos em diferentes revistas, aumentando as chances de publicação. Reinach (2013) define o “Salami Science” como a prática de “fatiar” (como um salame) uma única descoberta em vários textos, de modo a publicá-lo no maior número possível de revistas/*journals*. Dessa forma, o cientista aumenta seu currículo e cria a impressão de que é muito produtivo.

Sabemos, por exemplo, que dissertações e teses são trabalhos com extensões bem maiores que as de um artigo – muitas vezes limitados a no máximo 15 páginas – e, além do tema central, abordam assuntos que o tangenciam, bem como podem se aprofundar no assunto principal analisando-o sob diversas correntes teóricas. Por conseguinte, muitos pesquisadores se aproveitam disso e dividem seus trabalhos finais em vários artigos. Esta prática se utiliza de muitas estratégias. É possível que o autor resuma sua ideia central em 15 páginas; ou escolha gráficos ou tabelas de conteúdos distintos (mas que na tese são complementares), os separe e elabore um artigo para cada assunto. Ocorre ainda que o pesquisador pode abordar seu tema central sob a ótica de um referencial teórico em um artigo e sob a perspectiva de outra linha de pensamento em um segundo artigo. Ele pode ainda fazer um artigo com base em cada tópico de seu referencial teórico. As possibilidades são muitas.

Além disso, o pesquisador já tem os resultados que almejava, ele terá apenas de sintetizar tudo, de maneira clara e objetiva (características exigidas atualmente para textos científicos submetidos em revistas) em poucas páginas.

Reinach (2013) ratifica que hoje as pessoas são orientadas a escreverem um trabalho em linguagem simples, clara e didática, para melhor compreensão do texto.

Todo esse esforço de produção fará com que haja um grande número de artigos submetidos em revistas científicas e, conforme Reinach (2013), com que as revistas fiquem lotadas de artigos científicos para avaliar. Mesmo assim, a “Salami Science” se espalhou, por conta da opção pelo método quantitativo de avaliação da produção acadêmica. Reinach declara que o sistema se utiliza do discurso de que publicar um artigo é um modo de justificar o financiamento da universidade pelo dinheiro público.

Pela alienação ao trabalho aqui já discutida, há docentes que reforçam essas justificativas. Ferreira (2015, p. 58) apresenta o relato de uma professora que entende a avaliação da CAPES como necessária, não considera os discursos contra o produtivismo, desacredita que as exigências da CAPES sejam difíceis de serem cumpridas e enxerga o controle deste órgão como uma resposta ao dinheiro público investido em seu trabalho. Segundo essa professora, muitas vezes as pessoas não acatam a avaliação porque para você garantir seu trabalho na pós-graduação, você precisa ter uma disciplina intelectual bastante grande. Ela ainda se diz muito preocupada com o discurso do produtivismo porque ela acredita que ele é mais ideológico do que prático. Veja parte do depoimento da entrevistada:

Pra você se manter num programa de pós-graduação, para orientar mestrado, você tem que publicar dois textos por ano. Eu não acho isso muito. Se você trabalha um ano, você tem de ter produto, né? E dois textos eu não acho nenhum absurdo. [...] Então você vai publicar um artigo por semestre. Claro que isso não é muito. Eu acho que isso é o mínimo que eu tenho de fazer como profissional de uma instituição pública. E para o doutorado são três produtos. Três textos. Eu também não acho muito. Você entendeu? Por quê? Porque tenho que prestar contas para a sociedade do quê? Do dinheiro que ela me paga. (FERREIRA, 2015, p. 58-59).

Entretanto, a professora que participou da pesquisa não comenta que a avaliação da Capes é baseada em rankings. Ou seja, não existe a possibilidade de que todos os professores publiquem quantos artigos desejarem em revistas de pontuação máxima – A1 e A2. Inclusive, Ferreira (2015, p. 127) explica que a avaliação tem uma perspectiva de pirâmide e que um grande número de programas fica na base, após a avaliação das publicações. O número de periódicos em A1, o estrato superior, deve ser inferior ao número de revistas A2, para que fique clara a hierarquização por qualidade (CAPES, 2008, p. 1). A consequência é que, com uma avaliação mais baixa, recebem menos financiamentos.

É uma avaliação discriminadora. Ocorre o inverso do que deveria ocorrer. Isto é, quem está mais fraco deveria ter mais respaldo, mais suporte para se tornar um bom

programa e o que acaba ocorrendo é que o programa vai descendo e é castigado por aquilo que ele não atinge, às vezes por falta de condições (FERREIRA, 2015, p. 127).

Além de tudo o que foi apresentado, Reinach (2013) nos faz deparar com outro dilema.

Atualmente, valoriza-se a capacidade de se criar uma solução engenhosa [e rápida] para um problema aparente. Como resultado, além da falta de ênfase ao conhecimento intelectual, o autor aponta que se diminui a capacidade subjetiva de identificarmos pessoas talentosas, originais, criativas ou simplesmente geniais.

O problema de soluções “rápidas” é que determinadas áreas do saber demandam tempo maior de maturação da pesquisa. O pesquisador então pode vir a se deparar com duas alternativas: ou desistir de ser “produtivo” segundo os critérios da Capes, ou enviar um artigo para as revistas sem grande relevância. Muitos costumam optar pela segunda opção, pois não querem correr o risco de serem descredenciados de seus programas de pós-graduação ou de aparentar serem improdutos.

O que tem acontecido é que o nível dos trabalhos tem diminuído drasticamente; tem sido feito coisas cada vez piores, cada vez menores [...] *a toque de caixa* [...] a peculiaridade de [uma] área, as características de cada nível de conhecimento são desprezadas em função de um prazo que é estabelecido como critério de avaliação (FERREIRA, 2015, p. 126).

Este problema retoma ao enorme quantitativo de revistas e artigos acadêmicos. Com esta ampliação de publicações, Castiel e Sanz (2007, p. 3042) afirmam que não à-toa começa-se a conviver com a sensação de haver algo de desarrazoado diante desta abundância de artigos científicos. Ela ocorre, ao mesmo tempo, não só em quantidades enormes e de forma acelerada, mas também apresentando, embutida em sua proliferação, uma perspectiva duvidosa quanto à fertilidade nos processos de construção do conhecimento.

Para Ferreira (2015, p. 126), “a desconsideração com o ensino perpassa ainda na prática duvidosa de permitir que todos os trabalhos finais – dissertações e teses – sejam aprovados”. Ela reproduz a fala de um professor que explica que a participação em bancas é bem vista e, por isso, os professores combinam de participar da banca de um colega e, logo depois, convidá-lo para ser membro da banca de um orientando seu. A autora então apresenta relatos de docentes do ensino superior que se questionam se os trabalhos apresentados em bancas realmente têm se mostrado de qualidade. Um professor confidenciou que já se sentiu muito embaraçado em ter que assinar um trabalho que não merecia aprovação. Outro confessou que já houve ocasião que apontou vários erros em uma pesquisa e o orientador desconsiderou, fazendo-o se sentir participando de um grande teatro. Este mesmo docente acredita que o sistema é um sistema de fabricação de mestres e de doutores; uma linha de montagem que tem gerado produtos de péssima qualidade (FERREIRA, 2015, p. 127).

McDonalidização, fábrica, linha de montagem... Além de práticas não tão corretas, os cognomes dados ao processo de pesquisa acadêmica têm remetido bastante à intensificação do trabalho docente e à massificação de artigos (que se encontram praticamente “iguais”, contribuindo pouco para o avanço do conhecimento científico). É possível reparar a ênfase às percepções negativas em relação a este sistema de ensino “produtivo”. Também se nota que as alcunhas negativas não dizem respeito apenas ao *modus operandi* da pós-graduação hoje, elas vão além. As ironias contidas em cada nomenclatura indicam indignação, cansaço, não aceitação a este modo de trabalho doentio e sofrimento dos trabalhadores.

Vejamos uma compilação destes “cognomes” no quadro abaixo:

Quadro 4 - Expressões que retratam o modo atual de trabalho nas pós-graduações

EXPRESSÃO	SIGNIFICADO	REFERÊNCIA
<i>Produtivismo Acadêmico</i>	Produtividade no meio acadêmico. A expressão já deixou de ser uma simples nomenclatura e se tornou um fenômeno estudado na academia considerado o precursor e responsável pela maioria dos vocábulos aqui elencados. Correspondente a uma lógica de mercado, diz respeito ao aumento de quantidade de artigos científicos publicados, sem que esteja relacionado com a melhora da qualidade intelectual. Também se remete às várias incumbências as quais os professores devem executar dentro de suas 40 horas de trabalho semanais.	Alcadipani, 2011 Ferreira, 2015 Sguissardi e Silva Jr., 2018
A lista dos improdutivos	Lista de nomes de professores da USP que o jornal Folha de São Paulo, os quais não tinham produzido “nada” nos anos de 1985 e 1986, ou seja, lista de nomes dos que não tinham publicações.	Domingues, 2013
Acordos de reciprocidade	Combinação entre professores de acrescentar o nome um do outro em seus artigos, mesmo sem a devida contribuição na pesquisa.	A autora
Autoplágio	Repetir suas próprias citações e frases incessantemente em outros trabalhos.	Ferreira, 2015
Autores honorários	Autores “homenageados” com o nome em alguma pesquisa, mas sem participação ativa no trabalho. Maneira mais comum de autoria inapropriada.	Petroianu, 2012
Autoria convidada	Estratégia de tentar multiplicar sua produção científica, por meio do estabelecimento de “acordos de reciprocidade” [definição acima].	Monteiro et al., 2004
Autoria fantasma	Considerada uma prática desonesta, é quando não se inclui o nome de algum indivíduo participante do estudo.	Monteiro et al., 2004
Autoria pressionada	Ocorre quando um responsável por um grupo exige – explicitamente, ou não – a inclusão de seu nome em todos os trabalhos realizados pelos membros de sua equipe, mesmo naqueles que ele sequer leu a redação final.	Monteiro et al., 2004
Canto da Sereia	Discursos dissimulados e sedutores empregados no ambiente de trabalho. Expressão relacionada com a	Oliveira, 2015

EXPRESSÃO	SIGNIFICADO	REFERÊNCIA
	tríade mito, dominação e trabalho. Analogia para o chamamento da subjetividade do trabalhador para que este, apaixonado, produza mais, afogando-se no trabalho enquanto recebe em troca, apenas promessas.	
	Produtivismo acadêmico. Fetiche que os professores têm pelo conhecimento-mercadoria.	Trein e Rodrigues, 2011
Ciência-salame [O termo também é utilizado em inglês: <i>Salami Science</i>]	Quando uma pesquisa é “fatiada” em “pedaços” menores (como um salame) para se tornar vários artigos que em seguida serão distribuídos em diferentes revistas, aumentando as chances de publicação. Dessa forma, o cientista aumenta seu currículo e cria a impressão de que é muito produtivo.	Castiel e Sanz-Valero, 2007 Reinach, 2013
	A técnica auxilia a espalhar o seu nome ou o de uma revista nas diversas “fatias de salame”: Ao citar amigos e pedir que o citem em seus vários artigos. Ao pedir aos autores que citem artigos da própria revista, pois as revistas também precisam de muitas citações.	Reinach, 2013
Coleguismo	Práticas de autoria, às vezes indevida, com vistas a impulsionar sua produtividade e, por conseguinte, a melhoria de currículo. Exemplo: inclusão de um pesquisador ligado à revista na qual se deseja publicar ou de notoriedade científica, com o intuito de se obter a publicação que almeja; retribuir a gentileza a alguém que outrora também concedeu autoria indevida a você; formação de rede de contato entre professores com o objetivo de se autorreferenciarem.	A autora
<i>Commodities</i> acadêmicas	Artigos.	Godoi e Xavier, 2012
Cortesia	Inclusão de colegas como autores de um texto mesmo que eles nem tenham expertise no assunto. Geralmente relacionada a alguma de troca de favores.	Montenegro e Alves, 1987
Empilhamento	Tática de unir frases e parágrafos em um texto. Ou seja, se produz um texto por meio da junção e entrelaçamento de figuras, números, argumentos, fotos e nomes. No processo de empilhamento, o autor reveste sua argumentação de “camadas” (citações), perfeitamente justapostas e coerentes, com o propósito de impressionar o “adversário” e criar barreiras contra possíveis controvérsias. Perpetua o modelo produtivista.	Latour, 2000 Godoi e Xavier, 2012
Endogenia	Processos endógenos são aqueles que se originam de dentro de um organismo. Na academia é o mesmo que excesso de publicação na revista do programa de pós-graduação o qual faz parte.	Ferreira, 2015

EXPRESSÃO	SIGNIFICADO	REFERÊNCIA
Eu S/A	Vide Você S/A.	Tonon e Grisci 2015; Gorz, 2005
<i>Fastresearcher</i>	Docente com atuação multifuncional dentro de um curto espaço de prazo imposto por órgãos como a CAPES, o que muitas vezes compromete a qualidade de seu trabalho.	Andrade, 2018
Indústria da produção	Produção de artigos visando cumprimento de metas, sem objetivar realmente a ciência.	Moreira, 2009
Linha de montagem	Vide Sistema de fabricação de mestres e doutores.	Ferreira, 2015
<i>Making up</i>	Maquiagem. Invenção. Quando, no modelo gerencial, há uma comutação de perfis – o indivíduo deixa de ser burocrático e assume um perfil empreendedor.	Du Gay, 1994 Junquilha, 2010
<i>McDonaldização</i>	Se refere a lógica de produção fordista no mundo acadêmico, ou seja, estamos produzindo bacharéis em massa sem a menor substância. Indica que, por meio da lógica neoliberal na academia, está ocorrendo a expansão das “faculdades-negócio”, as quais não se preocupam com o ensino-aprendizagem do aluno.	Alcadipani, 2011
Mercados humanos	Tendendo ao produtivismo, nome dado aos congressos acadêmicos que visam medir o sucesso universitário por meio de artigos e que são propícios para “contatos comerciais”.	Tragtenberg, 1979
Panelas acadêmicas	Grupos fechados de professores para troca de favores.	Tragtenberg, 1979
<i>Papers anômalos</i>	Publicações superficiais que pouco contribuem para o conhecimento científico.	Godoi e Xavier, 2012
<i>Publish or perish</i>	Indica que publicação é traduzida como maior produtividade científica e, conseqüentemente, marca de sucesso acadêmico. Sem ela não há visibilidade.	Monteiro et al., 2004
Quantofrenia	Obsessão por número.	Gaulejac, 2020
Sistema de fabricação de mestres e de doutores.	Aprovação de discentes como mestres e doutores, mesmo quando seus trabalhos estão aquém do esperado pela banca avaliadora.	Ferreira, 2015
Você S/A	Referência ao termo “Eu S/A”. Indivíduo que passa a ser uma empresa dentro de si mesmo e, por isso, se auto-explora e se auto-comercializa de forma gratuita e voluntária.	Amazarray e Moro, 2019

Fonte: A autora

Ainda sobre problemas oriundos da produtividade acadêmica, Castiel e Sanz-Valero (2007, p. 3042) reforçam que o produtivismo ocorre devido a uma considerável disputa por recursos para a pesquisa, pois um dos requisitos para aceder aos financiamentos é que os grupos de pesquisa demonstrem produtividade, sobretudo em quantidade de publicação e publicação

nos veículos acadêmicos considerados de melhor reputação nas respectivas áreas. Para os autores, a ética está imbricada nestas variadas estratégias de publicação:

As questões éticas na pesquisa científica não são de forma alguma negligenciáveis. Em termos mais específicos, pode haver vários tipos de má-conduta e fraudes no meio científico, como o gerenciamento dos protocolos, amostragens e dos dados em geral. Ademais, há um crescente aumento de autores por artigo, significando mais do que o suposto aumento dos integrantes dos grupos de pesquisa, mas sim a possível prática de “escambo autoral” (meu nome no teu artigo, teu nome no meu artigo etc.) (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3042).

Muitos pesquisadores, revistas, artigos trazem recomendações e estratégias para tentar coibir práticas de autoria indevida, contudo esta forma de agir está em consonância com a lógica produtivista, que prioriza a quantidade em detrimento da qualidade, e com a “ética” do capitalismo, que permite o que não deveria ser permitido entre pares. As práticas de autoria indevida, por exemplo, devem ser repreendidas, pois ferem a ética científica; no entanto, repreensões e orientações não resolverão o problema enquanto o problema for a própria lógica produtivista (DOMINGUES, 2013, p. 197).

Segundo Alcadipani (2011, p. 1174), “imperava a lógica de mercado mais rasteira e mais nefasta possível. A maioria de nós assiste a isso sem muito falar. O processo se naturalizou”. Trein e Rodrigues (2011, p. 782) corroboram que por conta do produtivismo as fraudes acadêmicas estão sendo naturalizadas e se tornando inevitáveis. De acordo com os autores, o tempo previsto para se produzir conhecimento em determinadas áreas (como no caso das ciências humanas, por exemplo) é diferente da urgência a qual os órgãos de fomento e avaliação esperam para apresentação de resultados.

No entanto, os autores alegam que a obtenção de resultados com prazos certos, muito estreitos ou facilmente previsíveis tornou-se condição para o professor e/ou o programa conseguir financiamento à sua pesquisa, ter bolsa produtividade, ser avaliado com melhores notas no ranqueamento da pós-graduação, adquirir prestígio junto aos pares, participar em eventos acadêmicos nacionais e internacionais, entre outras “benesses”. Essas recompensas simbólicas (BOURDIEU, 1989), para Trein e Rodrigues (2011, p. 782), têm levado a comunidade acadêmica a utilizar diversas estratégias que degradam os próprios envolvidos no processo, o que os autores chamam de produção mercantil do conhecimento.

Contudo, ambos (2011, p. 782-783) relatam que as fraudes não decorrem da falta de caráter dos professores, mas de um processo de alienação do trabalho que se utiliza do valor de uso social do trabalho produzido e de mecanismos de constrangimento coletivo – como as avaliações e ranqueamentos, travestidos de objetivos aparentemente neutros.

Ferreira (2015, p. 107) apresenta um estudo que demonstra que alguns docentes de cursos e áreas – humanas e sociais, exatas e naturais e saúde – diversos já repetiram textos

publicados e já publicaram um mesmo artigo em mais de um idioma com a finalidade de pontuar mais. Para a autora, no fundo, todos os professores sabem que estas práticas são antiéticas. Ela percebeu na pesquisa que, de um modo ou de outro, eles parecem tentar se desculpar por terem tal atitude e buscam minimizar o fato. Alguns depoimentos indicaram este tipo de comportamento:

“Sim [já repeti texto], mas, neste caso, há sempre um avanço, em relação ao estado da pesquisa no texto anterior”. Houve ainda depoimentos contraditórios: “Não, mas já repeti parágrafos que sintetizavam a minha abordagem teórica”. “Não, grande parte não, mas pequenas partes, sim; é comum uma mesma temática pesquisada aparecer em diferentes textos, que resultam parecidos, mas não iguais” (FERREIRA, 2015, p. 130-131).

Ainda segundo a autora, nota-se que hoje, esta prática tem se tornado comum. Ela conclui que a pesquisa auxiliou a identificar a origem da mercantilização do ensino, do produtivismo e de como este pensamento está internalizado na sociedade, e como determinadas práticas, nem sempre corretas, são banalizadas, tornando-se “normais”.

Estes tipos de estratégias e de busca por cooperação momentânea muitas vezes visa apenas atingir um indicador de desempenho. Portanto, conclui-se também que os métodos de avaliação aumentam o individualismo e a competição, e desestruturam a solidariedade entre os pares.

Ferreira (2015, p. 108) afirma que “o esforço por publicar tem sido uma constante na atualidade da vida docente”. De acordo com ela, recursos menos legítimos, como pagar uma revista para que publique seu artigo e reproduzir textos em português ou em outro idioma para tentar pontuar mais, foram algumas atitudes observadas em sua pesquisa. Como se tratava de autodeclaração, os percentuais para cada questionamento não se mostraram tão altos. Por exemplo, do total de entrevistados, 29% afirmou ter pago um valor para uma revista para ter seu artigo publicado, contra 71% que alegou nunca ter feito isso. A autora ressalta que 29% pode ser considerada uma porcentagem pequena, contudo, seria se esta situação e as outras não fossem de grande comprometimento ético. O fato, assegura Ferreira, é que o resultado da pesquisa transparece o quanto esta questão dos pontos a serem obtidos com publicação chega a esgotar os limites do comportamento pessoal, intelectual e moral do docente.

Moreira (2009, p. 25; 30) ratifica que esta “indústria da produção” acarreta um clima de insatisfação entre os docentes. Para o autor (2009, p. 32-33), esse sistema, no qual o Estado é avaliador e regulador e está sempre mensurando resultados, causa terror nos professores. A máquina de “metas, testes e tabelas”, norteadora das atuais reformas, emoldura um panorama de desestímulo e, muitas vezes, de frustração (MOREIRA, 2009, p. 37).

Contudo, como estratégia de defesa, muitas vezes os professores se permitem agir insistindo nessa cultura de produtividade. O biopoder apreende a subjetividade por meio da enganação, mesmo que através de reforços positivos. Nosso senso moral, construído dentro do biopoder, fica deturpado. Dejours (2007, p. 63) chama isso de estratégia de distorção comunicacional – a falta de ética existe, mas é preciso camuflá-la, ou seja, engana-se o senso moral, sem bani-lo. Segundo o autor, essa atitude não é intencional, mas estratégica. Em nome da supervalorização da concepção gerencialista e de que o sujeito não pode se mostrar incompetente, despreparado ou fracassado, ele dissimula as dificuldades que encontra no trabalho. Entre elas, a de que “é necessário” agir de forma incorreta quando preciso “desde que não faça mal a ninguém”. Afinal, conforme um professor me relatou, que mal há em não alterar textualmente um trabalho seu, apenas trocar o título do seu artigo, negado por duas vezes em uma mesma revista, para que ele seja aceito no periódico almejado?

Dejours (2007, p. 71-72) atesta que a participação do sujeito na construção de mentiras em seu ambiente de trabalho lhe causa mal-estar psicológico e sofrimento, trata-se do “sofrimento ético”.

A diferença do prescrito e real, que muitas vezes o trabalhador não consegue atingir, também faz com que o docente sofra. Isso porque está controlado por indicadores objetivos e até sofisticados, mas que escondem a irracionalidade de metas empresariais que são irrealistas, inaplicáveis e arbitrárias (GAULEJAC, 2020, p. 41). Por isso, mesmo o professor sabendo que faz uso de artifícios para burlar o sistema, ele reproduz este comportamento, muitas vezes sem refleti-lo ou questioná-lo.

É preciso lembrar que a Capes e o CNPq baseiam suas avaliações e concessões em métodos quantitativos. E, conforme Gaulejac (2020, p. 105), os instrumentos de gestão quantitativos transmitem confiabilidade, eles parecem evocar a transparência onde reina o arbitrário, a objetividade deles aparenta segurança. Números nos levam a crer que conseguimos superar contradições. Segundo o autor, medir é tranquilizador. Além disso, é mais fácil disfarçar números do que discursos, o que, provavelmente, faz com que seja mais fácil se deparar com questões aéticas.

Trein e Rodrigues (2011, p. 785) também enfatizam que os sistemas avaliativos quantitativos vêm gerando a insatisfação, desesperança e adoecimento dos docentes, portanto, é preciso construir uma cultura contra-hegemônica que recupere os verdadeiros valores de uso sociais da ciência produzida na pós-graduação.

2.5.1. Redes Sociais: O produtivismo acadêmico e o fenômeno do coleguismo

“A produção intelectual é mais um processo em conjunto do que isolado” (SILVA, 2021).

Dentre os problemas éticos que permeiam o produtivismo acadêmico, esta tese analisará as redes de contato as quais os docentes participam na academia, denominadas redes sociais – principalmente no que diz respeito a publicações em revistas.

As redes sociais são um grupamento de indivíduos, de atores sociais, que decidem criar um vínculo por terem motivações comuns. Teixeira et al. (2017, p. 3), com base em alguns autores infracitados¹⁸, apresenta diferentes e complementares definições para redes:

- A palavra “rede”, associada à ideia de *socius* ou sociedade, designa o fenômeno da elaboração dos vínculos sociais entre os sujeitos e seus grupos (MARTINHO, 2011).

- As redes são um conjunto de pessoas ou organizações que possuem como objetivo principal melhorar seus processos e se desenvolver conjuntamente, através da transferência de informações e da cooperação mútua (CÂNDIDO; ABREU, 2000).

- As redes sociais são um conjunto de atores e de laços que possuem algum grau de relacionamento entre seus atores (BRASS et al., 1998)

- Uma rede social é o conjunto de atores, ou vértices, ou nós (nesta pesquisa os nós representam os pesquisadores) interligados por laços. As arestas representam as interações (BORGATTI e FOSTER, 2003; DIAS, 2018). Corroborando esta definição, para Nelson (1984), as redes sociais são laços ou grupos de contatos que relacionam vários atores.

Visto que as redes se utilizam da formação de laços, incertezas e riscos e do compartilhamento de conhecimento entre seus integrantes, elas podem se constituir em diferentes contextos e ter diversas aplicações e definições (OLAVE; AMATO NETO, 2001; BALESTRIN; VARGAS, 2004 apud TEIXEIRA, 2017, p. 3).

¹⁸ Autores utilizados por Teixeira et al.:

- BORGATTI, Stephen P.; FOSTER, Pacey C. *The Network Paradigm in Organizational Research: a Review and Typology*. **Journal of Management**, v. 29, n. 6, p. 991-1013, 2003.

- BRASS, Daniel J.; BUTTERFIELD, Kenneth D.; SKAGGS, Bruce C. *Relationships and Unethical Behavior: a Social Network Perspective*. **Academy of Management Review**, New York, v. 23, n. 1, p. 14-31, 1998.

- CÂNDIDO, Gesinaldo Ataíde; ABREU, Aline França de. **Os Conceitos de Rede e as Relações Interorganizacionais: um estudo exploratório**. In: ENANPAD, 2000, Florianópolis, **Anais...** Rio de Janeiro, ANPAD, 15p., 2000.

- MARTINHO, Cássio. **Morfologia da rede e ação social**. (Capítulo 1) In: Martinho, C., FELIX, C. (Orgs.) **Vida em rede: conexões, relacionamentos e caminhos para uma nova sociedade**. Barueri, SP: Instituto C&A, 2011.

- NELSON, Reed. O uso da Análise de Redes Sociais no estudo das estruturas organizacionais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 150-157, 1984.

Teixeira et al. (2017, p. 3) explicam que, ainda segundo Nelson (1984), os grupos de contatos formados podem ser diretos ou indiretos, formais ou informais, fortes ou fracos, frequentes ou raros.

Andrade (2016, p. 20) entende que quando se fala de rede social na academia, engloba-se as redes de coautoria em trabalhos acadêmicos. O autor (2016, p. 19) e Silva (2021) definem coautoria como o ato de dois ou mais autores elaborarem um trabalho científico e afirmam que isto implica uma relação acadêmica temporal em que os autores compartilham ideias e recursos. Entre as motivações para este compartilhamento, está a da busca pela visibilidade e prestígio acadêmico a partir do aumento de artigos publicados. Por isso, a coautoria, a formação de redes entre os professores, tem papel imprescindível no que tange à produtividade dos professores-pesquisadores.

Silva (2021) explica esta dinâmica das redes de coautoria de pesquisadores a partir da produção científica. Por meio da teoria de rede, a autora discute a evolução da produção científica de pesquisadores com bolsa de produtividade 1a do CNPq, os quais ela denomina pesquisadores estrelas. No estudo da autora, é possível perceber que os critérios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para analisar a produção intelectual e a formação de mestres e doutores, apesar de serem independentes – bem como independem dos fatores avaliativos da CAPES – na prática, se relacionam, uma vez que a publicação destes pesquisadores muitas vezes é impulsionada por seus orientandos.

Alguns autores elencam os pontos positivos das coautorias. Silva e Targino (2018, p. 19) e Andrade (2016, p. 19) observam que há maiores chances de alcançar êxito na resolução de problemas de pesquisas de alta complexidade, pois a soma de esforços diante de um problema em comum auxilia, consideravelmente, sua elucidação. Silva e Targino também citam que a colaboração entre pesquisadores, seja com apenas parceria nacional ou até internacional, constitui, por um lado, mecanismo de socialização de informações científicas na comunidade acadêmica. E Andrade afirma ainda que dois ou mais pesquisadores produzem um artigo conjuntamente porque um dos autores está buscando competências mais especializadas no assunto e também pela demanda de interdisciplinaridade nas pesquisas, o que pode trazer melhoria da qualidade ao artigo.

Entretanto, nem sempre os professores se unem para escrever um artigo com o intuito apenas de intercâmbio e disseminação de conhecimento. De acordo com Silva (2021), os autores, ao longo da sua carreira acadêmica, se vinculam para formar uma rede social buscando conhecimentos sim, mas também visando à colaboração no que tange a recursos, troca de favores ou outros. A autora cita Bourdieu (1998, p. 67) para enfatizar que a vinculação a um

grupo traz consigo um conjunto de recursos reais ou potenciais, principalmente se tratar de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de “interreconhecimento” mútuo.

Em seus estudos, Newman (2004, p. 5201) atesta que, em algumas áreas, há maior produtividade por unidade de tempo se houver mais coautores participando da pesquisa, pois a divisão de trabalho ao longo da produção do artigo envolveria menos tarefas por autor. Silva (2021) corrobora com a afirmativa de que uma maior rede reduz a carga de trabalho por autor. Além disso, os professores podem optar por escrever juntos para terem maior chance de aceite dos artigos em revistas, visto que o desempenho do pesquisador é medido pela CAPES por meio da quantificação de suas publicações.

Outra motivação que leva os pesquisadores a colaborar é a pressão que sentem de instituições de fomento para aumentar a produção de publicações, assim eles veem a coautoria como um meio para publicar mais artigos. Destaca-se que uma **forte relação entre produtividade e colaboração** foi encontrada nos estudos de Eaton et al. (1999)¹⁹ (ANDRADE, 2016, p. 19-20).

Além da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal, Silva (2021) recorda que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), também avalia os pesquisadores com o intuito de bonificar os de maior destaque por meio da bolsa de produtividade. Na minha área de formação – Administração –, por exemplo, a produção intelectual tem um peso de 50% na avaliação de docentes do CNPq.

É importante frisar que alguns docentes, em seus discursos, apregoam que a adesão crescente à coautoria é, em parte, consequência da expansão das redes eletrônicas de informação e de comunicação. Silva e Targino (2018, p. 16) discordam. Para eles, o aumento das redes de contato, entre outros motivos, se dá em decorrência da

...crescente institucionalização e racionalização do suporte econômico da investigação científica, com a profissionalização da ciência e consequente remuneração. Por exemplo, nos dias de hoje, a edição de um artigo científico, além de confirmar competência, pode assegurar empregos, e quiçá, prêmios e recompensas variadas, como participação em eventos científicos, bancas, convites para cursos e assim por diante. Ademais, a política em vigor das agências de fomento estimula a autoria múltipla, no momento em que prioriza projetos integrados de pesquisa em vez de propostas individuais (SILVA; TARGINO, 2018, p. 16).

Percebemos que conquistar níveis satisfatórios de produtividade vai além do ganho remuneratório. Segundo Silva (2021), a aliança de esforços favorece a produção científica e proporciona a “visibilidade e possível prestígio ou credibilidade no meio social em que produto e produtores inserem-se”. Além de assegurar a obtenção e/ou ampliação de financiamentos,

¹⁹ EATON, John P.; WARD, James C.; KUMAR, Ajith; REINGEN, Peter H. Structural Analysis of Co-Author Relationships and Author Productivity in Selected Outlets for Consumer Behavior Research. *Journal of Consumer Psychology*, vol. 8, p. 39-59, 1999.

recursos, materiais e equipamentos necessários, aumenta-se a popularidade científica, o reconhecimento pessoal e a divulgação da pesquisa, item fundamental à visibilidade e ao prestígio almejados (SILVA; TARGINO, 2018, p. 27-28). Seguindo a concepção de recompensa simbólica de Bourdieu (1989), Silva e Targino (2018, p. 14) reforçam que a lógica da produção científica se perfaz como prestígio, considerado por eles capital simbólico. E “é evidente que esse capital está relacionado com o reconhecimento da competência científica do pesquisador, comumente identificado por meio de sua produção” (SILVA; TARGINO, 2018, p. 27).

Diante do exposto, os autores (2018, p. 14) e Silva (2021) criticam o estímulo à criação de redes baseada no aumento de produtividade explicando que, neste caso, a colaboração científica contribui para a competição entre grupos de docentes na busca por se destacarem como autoridade científica, pelo prestígio acadêmico ou por recompensas simbólicas. Silva e Targino (2018, p. 17) acrescentam ainda que a concepção de autoria e coautoria hoje relega a um segundo plano a obediência irretocável aos contratos éticos, sociais e jurídicos pertinentes e, ao invés disso, seguem em perfeita sintonia com o Estado e com as exigências mercadológicas. Eles encerram a crítica afirmando que a integridade na pesquisa e a ética na publicação precisam ser revisitadas. Apontam ainda que um texto de autoria múltipla, para subjazer a ética, pressupõe a participação de todos os autores em todas as fases de produção do trabalho, relegando interesses individuais e corporativos que afetem a qualidade do material divulgado e considerando a seriedade do elemento “ética” na pesquisa (SILVA; TARGINO, 2018, p. 27).

Nesse sentido, se faz importante analisar as redes de conhecidos na academia ou, como denominado por alguns autores como Silva e Targino (2018, p. 15), Análise das Redes Sociais (ARS). A Análise de Rede Sociais (ARS) é, então, um método capaz de evidenciar a estrutura e dinâmica das coautorias, ao observar a construção de redes de filiação de cientistas através da produção científica (SILVA, 2021). “A análise de redes sociais (ARS) se tornou uma importante ferramenta para se estudar as interações sociais” (TEIXEIRA et al., 2017, p. 1) no meio acadêmico. Na continuidade desta pesquisa verificarei, por meio do currículo Lattes, se os docentes tentam burlar o sistema de publicação/avaliação da CAPES formando redes entre si com vistas a impulsionar sua produtividade, o que aqui denomino fenômeno do *coleguismo*.

É importante lembrarmos que os processos de *engambelamento* da ética causam sofrimento e desencadeiam patologias no trabalhador.

2.6. Psicodinâmica do trabalho e os problemas de saúde do trabalhador

“A busca por resultados, em meio à polivalência de funções acadêmicas, é um dos aspectos contributivos da precarização do trabalho docente que se reflete na saúde dos professores” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 52). No Brasil e na América Latina, esta precarização tem sido agravada pela flexibilização trabalhista em toda “a rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que compõe propriamente o fazer acadêmico” (BOSI, 2007, p. 1505).

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 51 e 52) apontam que a alienação que predomina no cotidiano acadêmico é um elemento fundamental da intensificação e precarização do trabalho, da heterogestão docente e do adoecimento dos professores, bem como é utilizada como pretextos para a “valorização” do produtivismo acadêmico.

Nesse sentido, segundo Lemos (2007, p. 261), é possível relacionar as consequências da organização do trabalho docente com as dimensões da alienação descrita por Marx, por exemplo, quando o produto do trabalho está cada vez mais sendo apropriado pelo capital, quando a Universidade possibilita ao professor exercer uma função remunerada servindo às empresas (lei de inovação tecnológica). A alienação também ocorre em relação ao processo de ensino, quando uma quantidade cada vez maior de professores se afasta da graduação por conta de suas pesquisas. Por um lado, eles têm ciência desse afastamento e sofrem, por outro, conforme Lemos (2007, p. 261 e 263), a sobrecarga da pesquisa leva ao adoecimento – físico e psíquico – e à alienação quando, exemplificando, passam a aceitar que seu tempo de lazer seja preenchido pelo trabalho.

Em relação à heterogestão, Lemos (2007, p. 258) observa que a alienação no trabalho docente vai se configurando no momento em que a consequência das contradições do modo produtivista de trabalho opera sobre o trabalho intelectual, transformando-o em mercadoria a ser apropriada e conduzida pelas empresas ou pelo Estado, retirando, do professor, a prerrogativa da autonomia. Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 370) afirmam que a “autonomia controlada é apontada como uma dimensão patogênica do modelo avaliativo, o que propiciaria [também] o adoecimento do professor”.

Além disso, para Lemos (2007, p. 258), se dentro da própria academia as suas ações vão em direção às demandas externas, aprofunda-se a fragmentação entre pensar e agir; na medida em que o Estado orienta a carreira para a pesquisa incentivando o docente por meio de recursos e recompensas. Todavia, esse sistema meritocrático de financiamento individual externo transforma o ensino em algo pouco importante, ou seja, estimula uma competição que gera o

esgarçamento do vínculo social e desencadeia conflitos interpessoais, criando, muitas vezes, um clima de trabalho desfavorável a integração do conhecimento e a formação de laços entre os pares. Somadas às atividades administrativas, conclui a autora que, quando tudo isso se une à intensificação do trabalho, sobrecarrega o professor e o deixa sem tempo para o lazer e alienado da realidade, transforando a organização do trabalho em algo adoecedor.

Godoi e Xavier (2012, p. 462) afirmam que o “professor-pesquisador por sua ‘própria vontade’, a fim de atingir as metas estabelecidas, aumenta em muitas horas seu trabalho semanal”. Ainda de acordo com os autores, à época, e conforme Rebolo et al. (2020, p. 215), cada vez mais pesquisas constataam riscos na saúde do professor-pesquisador. Observando as datações das pesquisas desses autores, é urgente que, se em quase 10 anos não houve uma mudança nesta situação, faz-se necessário continuar sinalizando os efeitos da pressão gerada pelo excesso de trabalho na vida pessoal dos trabalhadores e o adoecimento que advém do modelo mercantil de ensino (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 52).

Godoi e Xavier (2012, p. 462) citam um estudo de Santana (2011), sobre docentes de pós-graduação, após implantação do novo método Capes de avaliação, em voga desde 1998. Como resultado verificou-se que os professores “apresentaram aumento nos pedidos de licenças médicas, principalmente por sintomas ou sequelas de doenças cardiovasculares”. Percebe-se que são os professores de maior produção científica os que apresentam a maior incidência de doenças cardiovasculares e intervenções cardíacas. Ferreira (2015, p. 61) também apresenta uma pesquisa realizada em seu departamento, onde constata-se que, em um período de quatro anos (2009 a 2013), houve uma forte tendência de afastamento por motivos de problemas relacionados ao coração. Inclusive, ela relata que um dos professores sofreu o infarto dentro da universidade e que outro docente, coordenador do programa de pós-graduação do mesmo departamento, recebeu uma licença médica de seis meses após oito dias internado devido a um princípio de infarto, mas não fez uso da licença; ele não se ausentou os seis meses devido à carga de trabalho que possuía. Ainda em 2019, outro docente que atua no âmbito da graduação e da pós-graduação no mesmo local, infartou e ficou licenciado.

Campos (2011, p. 86), Silva, Heloani e Piolli (2012, p. 380-381), Silva e Mancebo (2014, p. 480 e 491), Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 191) e Insfran e Ladeira (2020, p. 323, 324 e 333) citam que a modalidade de administração acadêmica instrumental, a implantação de metodologias educacionais em sintonia com as necessidades do mercado, a modernização neotaylorista – pretensamente tão “eficiente” – e a precarização e intensificação do trabalho são responsáveis ainda por outros tipos de adoecimentos como estresse, gastrite, depressão (incluindo a Síndrome de Burnout), ansiedade e insônia [enfermidades verificadas na pesquisa

de campo desta tese, na seção 5.2.4]. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 191) e Insfran e Ladeira (2020, p. 335) elencam ainda alguns remédios que os professores têm tomado – *Rivotril*, *Clonazepam* e *Alprazolam* para ansiedade e *Ocadil*, *Paroxetina*, *Citalopram* e *Venlafaxina*, todos para depressão, segundo a bula.

O levantamento do uso desses remédios é um dado relevante que demonstra as péssimas condições de trabalho a que professores estão submetidos. “Não podemos permitir que, a fim de atender aos interesses mercantis do capital, a vida acabe sendo medicalizada” (INSFRAN; LADEIRA, 2020, p. 328).

Facci e Urt (2020, p. 14) identificam que os impactos do cerceamento ideológico na subjetividade do professor são também um dos motivos de adoecimento e sofrimento aos docentes. Inclui-se, neste caso, problemas relacionados à saúde mental. É importante recordar que muitos transtornos mentais e problemas depressivos são identificados ao se estudar alienação e subjetivação na área acadêmica. Silva e Mancebo (2014, p.482) puderam verificar isto em uma universidade federal, a UFF, no período de 2000-2012. Os autores consultaram dados dos livros de Licença Médica e de Junta Médica da instituição, durante os anos de 2000 a 2012, e puderam identificar a prevalência de transtornos mentais e comportamentais nos trabalhadores docentes, com ênfase para os problemas depressivos.

Não podemos esquecer ainda que é típico da intensificação do trabalho docente problemas “mais corriqueiros” como a Lesão por Esforço Repetitivo (LER), o Distúrbio Osteomuscular Relacionado ao Trabalho (DORT), problemas de coluna no geral e problemas nas cordas vocais.

Como estas enfermidades aparecem? A lógica da intensificação do trabalho corrobora o discurso de engajamento coduindo o trabalhador a assumir funções além das estipuladas para seu trabalho, causando-lhe adoecimento e sofrimento (MORAES, 2013, p. 45).

Moraes (2013, p. 45) explica que, em realidade, nos últimos anos, alterações no mundo do trabalho conduziram ao esfacelamento do coletivo do trabalho, degradação das relações e acentuaram o sofrimento dos trabalhadores, a ponto de transformá-lo em patogênico. Novas formas de se gerir o trabalho, relacionadas ao modo de acumulação do capital e flexibilização trabalhista expandiram-se no país na década de 1990. O avanço da tecnologia, dominação do trabalho e os discursos de engajamento fizeram com que o trabalhador assumisse atividades além das estipuladas para sua função, como tarefas de gestão, aumentando a alienação e a submissão consentida, ou seja, aumenta-se a prática de ações que beneficiam o funcionamento da organização, mas não, necessariamente, a condição de trabalho desse sujeito, que persiste precária.

A precarização do trabalho docente e a grande demanda institucional por alta produtividade nas academias, caracterizada principalmente pela exigência do aumento de artigos científicos publicados, em paralelo à intensificação das atividades, em geral nos leva a tratar o tema perpassando-o pelo conceito da Psicodinâmica do Trabalho (PDT).

Campos (2014) explica o termo “psicodinâmica do trabalho”, segundo Dejours: a psicodinâmica do trabalho trata do processo de sofrimento e adoecimento no trabalho, incluindo neste fenômeno as vezes em que o trabalhador está envolvido no trabalho, mas não tem consciência do processo e organização dele, está alienado dele, tal como expôs também Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 51). Além disso e resumidamente pode-se dizer que o estudo da psicodinâmica do trabalho engloba as relações dinâmicas entre a organização do trabalho que trarão vivências de prazer-sofrimento ao sujeito, os processos de subjetivação de cada indivíduo, saúde, adoecimento e sofrimento oriundos do trabalho.

Para entender saúde e sofrimento no trabalho à luz da Psicodinâmica, é preciso também considerar o reconhecimento – fator importante na constituição da identidade do sujeito. “As doenças ocupacionais estão associadas ao reconhecimento do profissional” (ANDRADE, 2018, p. 54). O reconhecimento do trabalho (e não da pessoa), segundo a Psicodinâmica do Trabalho, é essencial para a construção da identidade do sujeito no trabalho (LANCMAN, 2008, p. 34). Bouyer (2010, p. 253) ratifica que “a identidade pelo trabalho, no entendimento da saúde mental, é um traço marcante da Psicodinâmica do Trabalho”.

Conforme o autor (2010, p. 253), quando falta reconhecimento e mobilização, ou estes são dificultados, abre-se espaço para o sofrimento e, posteriormente, às vezes, para as descompensações psicopatológicas. Segundo Bouyer, esta é a gênese dos danos à estrutura psíquica dos trabalhadores causada pela organização do trabalho em suas novas facetas no mundo contemporâneo. Bosi (2007, p. 1517) realizou entrevistas com docentes de pós-graduações e escutou de um professor que quando um artigo seu não é reconhecido, ele não pensa que o trabalho não foi aceito, ele sente que ele próprio foi rejeitado. Dejours (2007) como citado em Moraes (2013, p. 418) destaca que o aumento do sofrimento faz avançar o individualismo, minando a cooperação, o reconhecimento e os espaços de convívio. Somado a isto, os métodos de avaliação individual ajudam a aumentar a competição também, desestruturando a rede de solidariedade entre os trabalhadores.

“Além disso, o trabalhador é incentivado a ser autossuficiente, contudo, em grande parte do tempo, ele não alcança o que é proposto individualmente” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 53). Segundo Campos (2014), “o trabalho está posto e você vai realizar. Mas nem sempre consegue. Na maioria das vezes você se aproxima do que lhe foi pedido e cria mecanismos para

que não sofra por aquilo”. De acordo com Moraes (2013, p. 418), este sentimento é normal, visto que o trabalhador se depara com o hiato entre o prescrito e o real. Ao não conseguir ou não saber fazer o que foi imposto, o indivíduo vivencia o sofrimento por se sentir fracassado. Para ultrapassar essa sensação e tolerar o sofrimento, o sujeito precisa agir.

Segundo Rebolo et al. (2020, p. 229), “no caso dos professores, essas ações são geralmente nomeadas como mecanismos de defesa, estratégias de defesa, resiliência, estratégias de enfrentamento [...] ao adoecimento”. Retomando a Moraes (2013, p. 418), fazem parte destas estratégias de defesa para enfrentamento do sofrimento, os espaços de cooperação, de fala e de reconhecimento. Contudo, de acordo com a autora, quando se esgotam os recursos defensivos de alguém e o sentimento de fracasso é constante, esse sujeito passa a desencadear um adoecimento contínuo, quadro o qual o sofrimento pode ser considerado patogênico.

Ao observarmos o trabalho docente e investigarmos os efeitos das contradições entre o prescrito e o real é necessário reconhecer que o que é necessário se fazer, quando se trata de produtivismo acadêmico, nem sempre é viável. À luz da Psicodinâmica, Bouyer (2010, p. 257) denomina a organização prescrita do trabalho e o real do trabalho de “encruzilhada” e alega que manter a produção dentro dos parâmetros esperados não pode ser considerado trabalho prescrito, porque este “fazer”, na realidade, excede as regras da normalidade.

É preciso ainda lembrar que o indivíduo também pode experimentar o sofrimento porque, ao tentar colocar em ação sua criatividade para cumprir o prescrito e não conseguir, ele arruma maneiras nem sempre corretas de alcançá-lo; muitas vezes esbarrando no limite da ética. Bouyer (2010, p. 257) nomeia o agir deste sujeito de inteligência astuciosa, “jeitinho”, artimanha, clandestinidade: “A ação se torna clandestina e transgressora. Clandestinidade e transgressões eficazes, úteis, mas que oferecem riscos de punição, de demissão. Isto é fonte de medo, ansiedade e angústia” (BOUYER, 2010, p. 257). Ou seja, mesmo que o agir do sujeito seja eficaz, ele atua com medo de ser surpreendido, denunciado, punido. Para o autor, mesmo que o sujeito demonstre aparente tranquilidade, ele pode estar travando lutas internas incansáveis com as regras do sistema que, muitas vezes, nem mesmo dão sentido à atividade. “Tudo fica escamoteado em perigoso e maléfico silêncio. A normalidade do funcionamento destes sistemas de produção esconde um esforço incomensurável do operador para manter o processo sob controle” (BOUYER, 2010, p. 257).

O silêncio desencadeia um sofrimento e até o adoecimento, afetando principalmente a saúde mental do trabalhador. Para Bouyer (2010, p. 257-258) o silêncio é velado, oculto e é nocivo para o trabalhador. Compreendê-lo, por sob a fachada aprazível ostentada pelas organizações e através das declarações de satisfação de trabalhadores “sorridentes”, é um dos

objetivos científicos da Psicodinâmica do Trabalho no mundo contemporâneo do trabalho, e visa a saúde mental do trabalhador.

Segundo Vieira, Mendes e Merlo (2013, p. 24), a Psicodinâmica do Trabalho tem Christophe Dejours como seu principal precursor e dois de seus principais objetivos é entender a mobilização subjetiva no trabalho e também o que as contradições entre o prescrito e o efetivo exigem do trabalhador. Neste processo, continua os autores, é imprescindível perceber como o sofrimento incita o indivíduo para transformar a organização do trabalho. Ou seja, quando o trabalhador consegue superar o sofrimento e age, ele está mobilizando seus recursos internos e colocando em ação sua criatividade (Moraes, 2013, p. 418). Todavia, em um caminho oposto, Moraes (2013, p. 417) citando Dejours (2007), declara que a fragilização abre caminho para patologias psíquicas e/ou somáticas.

Em suas obras, o autor citado versa ainda sobre a Psicopatologia do Trabalho, área preocupada em fundamentar a clínica do sofrimento se baseando na relação psíquica do trabalhador e seu trabalho. Dejours (2007) utiliza conceitos da Filosofia, Sociologia e Economia para explicar que a psicopatologia se origina nas pressões do trabalho; pressões essas que desequilibram a saúde mental do trabalhador. O autor afirma que as relações de trabalho costumam despojar o trabalhador de sua subjetividade. E, como a PDT, afirma-se que o homem sofre com o trabalho ao ter suas expectativas iniciais frustradas, à medida que a propaganda prescrita do mundo do trabalho não é real, desencadeando, então, o sofrimento (LANCMAN; SZNELMAN, 2008; DEJOURS, 2011).

Carrasqueira e Barbarin (2010, p. 6) também consideram Dejours na Psicodinâmica do Trabalho. Para eles a organização produtivista, baseada no modelo taylorista-fordista, acarreta a desapropriação do saber do trabalhador, inibindo atividades intelectual e cognitiva. Para os autores, a monotonia do trabalho repetitivo sem espaço para criatividade, leva ao surgimento de mecanismos como a autoaceleração: “O sujeito se autoacelera, trabalhando em ritmo demasiado que em longo prazo pode trazer complicações para sua saúde” (CARRASQUEIRA; BARBARIN, 2010, p. 6).

O dilema do modelo mecanicista, também observado por Morgan (1996, p. 41), é que tende a limitar, em vez de ativar as capacidades humanas e o crescimento pessoal; molda seres humanos para servir à organização. Segundo o autor (1996, p. 38), a organização pensada sob o enfoque mecânico tem um efeito desumanizante sobre os empregados, especialmente sobre aqueles que estão posicionados mais abaixo na hierarquia organizacional. Sobre as atividades intelectuais, quando os empregados despendem várias horas em um mesmo trabalho que não gostam, as organizações perdem contribuições criativas e inteligentes de que a maioria deles é

capaz, dadas as oportunidades (MORGAN, 1996, p. 41).

Outrossim, o trabalhador também é passível de adoecer devido ao modelo mecanicista-productivista. Freitas (2013, p. 166) aponta as complicações que esta forma de trabalho no ambiente docente acarreta para a saúde dos professores: gastrite, fadiga muscular e psíquica, dor nas costas e nas pernas, problemas na voz, insônia, estresse, tristeza profunda, obesidade, entre outros.

Vieira, Mendes e Merlo (2013, p. 24) e Rebolo et al. (2020, p. 215) recordam que dados da OIT – Organização Internacional do Trabalho – e de outras entidades revelam que os trabalhadores têm adoecido, acidentado e morrido por causa do trabalho. O número de professores afastados de suas atividades laborais por motivos de saúde cresceu significativamente. “De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a profissão docente é considerada como uma das mais estressantes, com repercussões negativas na saúde física, mental e no desempenho profissional” (REBOLO et al., 2020, p. 215).

Como expõe Rebolo et al. (2020, p. 215 e 240), é importante lembrar que o adoecimento dos professores é resultado de um processo complexo que, embora pertença ao âmbito do subjetivo, está altamente relacionado com o contexto social – por exemplo, com o conturbado momento em que se vive –, com o funcionamento do modo de produção capitalista e com as múltiplas variáveis da organização onde o trabalho é realizado e suas especificidades laborais.

Se de um lado concluímos que a organização do trabalho contemporâneo adoecer, por outro, precisamos analisar e discutir os fenômenos responsáveis por impedir a mobilização subjetiva do trabalhador. Portanto, retornemos ao ponto inicial levantado nesta seção – a precarização do trabalho. Cabe encerrarmos as considerações teóricas aqui postas com algumas palavras do próprio Dejours, tantas vezes citado por nossas referências:

[...] (observamos) uma cronicidade crescente do desemprego e um agravamento da pobreza. De forma paradoxal, ao aumento da riqueza corresponde ao mesmo tempo um aumento do sofrimento e das patologias. Como explicar que tanto homens como mulheres continuem a participar numa transformação do mundo e da organização do trabalho que tende a voltar-se contra eles próprios e ameaça porventura o “ser genérico do homem”? (DEJOURS, 2011, p. 14).

Dito isto, é necessário ainda nos conscientizarmos do processo histórico de dominação das elites sobre a classe trabalhadora, com apoio do Estado, por meio de discursos e outros mecanismos que capturam nossas subjetividades, para assim resistirmos e não nos alienarmos ou adoecermos. Sabemos que tomar ciência de todo engodo capitalista não é condição suficiente para uma transformação das condições de vida subjugada, mas é um passo para pensarmos como será o embate que vamos travar contra o *status quo* vigente.

3 RAPTO DE MIM

O trabalho sempre teve um papel importante na formação de subjetividades do sujeito. Leão (2020, p. 382) explica que as configurações do trabalho moldam nossas subjetividades. Segundo ela, de forma paralela, as subjetividades se formam em nossas ações porque, ao agirmos executando uma atividade, estamos também constituindo as nossas identidades e nos portamos conforme uma síntese que envolve os universos de significados sociais e nossos sentidos individuais. A própria atividade, quando nova, compõe então novos aspectos das nossas subjetividades e condutas, que engendram representações da realidade e de nós mesmos. Conforme Dejours (2004, p. 27), o trabalho é aquilo que implica um saber-fazer, um empenho do corpo, uma mobilização da inteligência e a habilidade de interpretação, de reflexão e de reação às situações; é a capacidade de sentir, de pensar e de inventar. O autor também reforça a relação entre trabalho e subjetividade. Na perspectiva de Lancman (2008, p. 31), em sua função psíquica, o trabalho é um dos grandes alicerces de constituição do sujeito e de sua rede de significados. “Processos como reconhecimento, gratificação, mobilização, mobilização da inteligência, mais do que relacionados à realização do trabalho, estão ligados à constituição da identidade e da subjetividade” (LANCMAN, 2008, p. 31).

Por meio do sistema neoliberal, a nova lógica do capital para a formação de subjetividades, vai além. Por mais que o trabalho ainda seja o *locus* central de apreensão das subjetividades e muitas estratégias de captura partam dele, o capital agora ampliou sua atuação em todas as esferas da nossa vida. Desde então, nossas subjetividades viraram o foco dos governos neoliberais (ROQUE, 2017). Em vista disso, se nos dois capítulos anteriores abordei a influência do discurso neoliberal em processos de ludibriação, agora, apresento estratégias mais concretas de enganação.

Na sequência do texto e na perspectiva da principal hipótese deste estudo, será visto que o capitalismo, sob tutela do Estado, além da disseminação do discurso neoliberal, em muito se utilizou de certos mecanismos para tecer modos de captura da subjetividade em muitas áreas de nossa vida. Ressalto que a pesquisa evidencia principalmente o caso dos docentes de ensino superior de universidades públicas.

Considero aqui que o capital se utiliza do Estado para sua manutenção e reprodução e me baseio no conceito de biopoder de Foucault como sendo o controle que os Estados exercem sobre os que a ele estão sujeitos, principalmente do Estado Moderno em diante. A biopolítica, abordada neste capítulo, é um poder que se apropria dos corpos. O intuito é fazer com que estes

corpos sejam dóceis de modo, por exemplo, a conter rebeliões, e úteis, de modo que estejam produzindo para o regime. Antes, o governo soberano fazia morrer os indivíduos perigosos à ordem ou perigosos à figura do soberano. A transição da Idade Média para a Moderna é marcada por uma quebra. Agora o poder (doravante denominado biopoder) tem outra visão sobre os corpos: faz viver e faz tornar produtivos os corpos servis e dóceis. Os que representam um perigo à ordem, continuam à margem e não se impede a morte destes. Já na Era Contemporânea, nossa época, temos a sociedade do controle, a qual abriga as instâncias de poder que produzem inimigos ficticiais – como Estados de exceção²⁰ –, e cria o conceito de “vidas menos importantes”²¹.

Tendo alguns cuidados, que Foucault chama de precauções metodológicas, este capítulo busca respostas, através do que o autor denominou de pesquisa genealógica²², para entender os vários fatores captadores da subjetividade. “Foucault chamará de *genealogia* o método usado para identificar a articulação das novas formas de poder” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 143), ou ainda, o modelo de pesquisa que investiga o fenômeno do poder, não a partir de uma perspectiva macro, mas a partir de uma análise de todas as estruturas utilizadas pelo Estado, pois acredita-se em uma diluição do poder de dominação nos vários setores da sociedade (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 156). Tal como o capítulo propõe: vincular vários mecanismos de captura da subjetividade como estratégia do capital e do Estado. Diniz e Oliveira (2014, p. 156) esclarecem que, para Foucault, o poder está infiltrado em todas as áreas da sociedade nas relações entre as pessoas e, portanto, ele consegue infiltrar-se em todo o tecido social, sendo uma prática social comum na sociedade moderna. Os autores explicam ainda que a genealogia descreve historicamente as interpretações que já foram proferidas antes, ou seja, se trata da descrição de fatos históricos construídos a partir de interpretações de vários autores. Isso permite a construção de um saber histórico e a utilização deste saber na leitura da atualidade (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 145-146).

Para tanto, Diniz e Oliveira (2014, p. 145) explicam, segundo Foucault (1979, p. 182-186), que é preciso certas precauções, como: não analisar o poder em seu centro, mas nas extremidades e em suas formas e instituições mais comuns. Outra precaução: ao invés de se

²⁰ Para maior aprofundamento, ler VALIM, Rafael. *Estado de Exceção: A forma jurídica do neoliberalismo*. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

²¹ IDEM, p. 26; 35-36; SANTOS e PORTUGAL (2019, p. 37); MATTOS (2020, p. 145-146).

²² Para mais detalhes, ler a síntese do texto *Genealogia - Michel Foucault*, em MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. “Genealogia - Michel Foucault”. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. ISSN: 2676-038X.

perguntar, quem tem o poder? Ou por que alguns querem dominar? Deve-se estudar onde e como o poder se relaciona diretamente com o seu objeto, ou seja, onde ele se implanta e como, de fato, produz seus efeitos reais. Mais uma consideração é citada: **o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia**. Ele não é um fenômeno isolado e tampouco um fenômeno de dominação de um indivíduo sobre os outros. Há instituições maiores de dominação, difíceis de nominarmos. Valim (2017, p. 33) denuncia que o verdadeiro soberano hoje, que opera em nome de uma elite invisível e localizável, é o mercado. Contudo, o autor (2017, p. 31) relembra que, para que o mercado aumente seu poder, sua potência, sobre a sociedade, ele precisa que o Estado seja, ao mesmo tempo, um organismo gestor de população e dispositivo de controle social. O Estado, continua o autor, exerce esse controle e funciona como uma instância de decisão através da formulação de políticas e legislações. Segundo o autor (2017, p. 29), a política hoje é subalterna à economia, o que ajuda a explicar muitos discursos públicos antissociais que são fantasiosos e, por vezes, ridículos, mas que beneficiam o seu senhorio, o mercado. Valim comenta que nas últimas décadas houve uma revolução institucional do poder silenciosa e, portanto, agora não temos mais um governo público e político da economia, mas privado e econômico da política. E as instituições responsáveis por este domínio, diz o autor, são potências politicamente irresponsáveis e ocultas. O que faz todo sentido para Zizek (2010, p. 13-14), que afirma que, para ser eficaz, a lógica de legitimação da relação de dominação tem que permanecer oculta.

Acerca das variáveis responsáveis pela estruturação das nossas subjetividades, Diniz e Oliveira (2014, p. 145) ainda indicam outras precauções com base em Foucault (1979, p. 182-186): é preciso analisar como as técnicas de poder atuam nos níveis mais simples das nossas vidas, como se deslocam e se modificam sendo depois normalizados como fenômenos mais globais. Por fim, uma última prevenção: “devido ao fato das grandes máquinas de poder serem acompanhadas de produções ideológicas, para que o poder seja exercido, será necessário organizar aparelhos de saber que não são construções ideológicas” (DINIZ; OLIVEIRA, 2014, p. 145).

Portanto, ao pensarmos na educação, é possível verificar que, se o biopoder se utiliza do Estado para regular as subjetividades, então o ensino é regido de forma tecnicista, normalizadora e tutelar, de modo que se diminuam as discussões coletivas, a autonomia dos docentes se fragiliza e eles e seu trabalho são desvalorizados (FERREIRA, 2019, p. 382), limitando novas subjetividades. Como já dito alhures, o modelo produtivista alcança a universidade e em um processo gerencialista do trabalho que se utiliza, entre outros, de

avaliações e ranqueamentos, grande parte dos professores recorre a estratégias para atingir os objetivos impostos pelo Estado.

3.1. Da Revolução Industrial até as novas configurações do trabalho

Em 1750, no século XVIII, o capitalismo começa a ascender e a influenciar as tomadas de decisões no planeta.

As ideias oriundas da Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra, em meados do século XVIII, se espalham pelo mundo. É a derrocada da monarquia. A sociedade industrial nasce com o iluminismo e, de acordo com Keil (2007, p. 16), o iluminismo prioriza a racionalidade, e a indústria se *aproveita* disso [grifo da autora]. Conforme a autora, nesta época, o trabalho e as novas relações que o organizam alcançam um papel central na consciência, no pensamento e no imaginário de toda a população. O trabalho, neste período do capitalismo, explica ela, tem uma força muito grande de socialização, de normalização e de padronização do comportamento – ele reprimia ou limitava a invenção, a criatividade e a autodeterminação individual ou coletiva. Nele, a sensibilidade e o corpo do sujeito que trabalha são reduzidos ao utilitário. Keil afirma também que as consequências na estrutura da sociedade, nesta época, foram extremamente significativas, pois as instituições políticas, sociais e econômicas foram transformadas. No plano pessoal, apesar da sociedade industrial exaltar a liberdade e a emancipação do indivíduo, é possível reparar que, com ela, o trabalhador perdeu progressivamente o conhecimento e o controle sobre o processo produtivo. O sujeito é visto como um corpo dócil e homogeneizado graças ao sistema disciplinar que caracteriza o período. O que Marx (2014) caracteriza como alienação do trabalhador.

O capitalismo industrial surgira e percebera que lucraria muito mais com um mercado mundial e com a universalização da livre concorrência e do livre comércio. Contudo, se o trabalho do indivíduo era antes controlado por um rei, daquele momento em diante, tem como seu opressor, a burguesia e seu aparelho de repressão – o Estado e a polícia. Keil (2007, p. 16) corrobora e faz uma observação sobre o poder – que este se movimenta em consonância com as transformações das sociedades. Se na sociedade feudal o poder era do tipo soberania, agora, na sociedade industrial, advém uma sociedade disciplinar.

O Estado Moderno data dos séculos XVIII e XIX. Ao alcançarmos o século XIX, ou, conforme Alves (2017, p. 55), o século do Estado Burguês, impulsionado pela Revolução Industrial, inaugura-se então o novo modo de produção: o capitalista. Produção baseada,

segundo Marx (2014), principalmente, na obtenção de mais valia e lucro a partir da exploração da mão-de-obra.

Desde o início, recorda Alves (2017, p. 55), o sistema capitalista depende da exploração para se desenvolver e alcançar o lucro, sendo um sistema “que tem sua expansão orientada e dirigida pela acumulação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 11). “A exploração exercida pelo capital se dá, especialmente, sobre o trabalhador, a mão-de-obra, e o transforma em mercadoria” (ALVES, 2017, p. 55).

“A sociedade industrial, com sua produção em massa, foi possível por causa do avanço tecnológico” (KEIL, 2007, p. 16) desmedido, até então, nunca presenciado. Sabendo que a tecnologia não é neutra (MÉSZÁROS, 2002, p. 528), podemos, portanto, afirmar que ela é sempre inserida no âmbito do trabalho para aumentar a produtividade objetivando a maior rentabilidade do capital. Independente da intenção, revoluções tecnológicas e políticas trouxeram mudanças na sociedade industrial dos séculos XIX e XX.

O *fordismo* que nascera em 1914 e o *keynesianismo* de 1929, modelos econômicos e fabris rígidos, passaram a ser considerados como entraves ao crescimento do capitalismo entre 1965 e 1973. Quando a burocracia, normativa e inflexível, e os modelos econômicos da época passam a não atender mais ao capitalismo, os Estados começam a passar por reformas preconizadas pelos liberais, surge então a ideia de governo inspirado na administração de empresas. Ou seja, o que ainda restava do modelo fordista-keynesiano desfez-se, dando lugar ao neoliberalismo – ou “como convencionou-se chamar as políticas de privatização econômica e degradação das conquistas sociais implementadas na Europa e Estados Unidos ao final da década de 1970” (ALVES, 2017, p. 68).

Segundo Keil (2007, p. 16-17) e Santana (2020, p. 110), neste período, meados de 1970, temos a passagem do fordismo para o “pós-fordismo”, ou toyotismo (ALVES, 2006, p. 91) – período contemporâneo em que as máquinas estão cada vez mais inteligentes. Keil (2007, p. 17) recorda os enormes investimentos em tecnologia [nova revolução técnico-científica] que vem substituindo o sujeito em seu posto de trabalho. A autora Keil (2007, p. 20) ainda cita como consequência do capitalismo “pós-fordista” o trabalho precário, sem vínculos empregatícios, longas jornadas de trabalho, terceirização, baixa remuneração e desemprego. Temos uma nova configuração social do trabalho.

Apesar de nova, Keil (2007, p. 17) observa algo em comum na sociedade industrial e na “pós-fordista”: ambas são sociedades capitalistas e, portanto, existe uma relação que compreende quem explora e quem é explorado, quem ordena e quem recebe ordens, quem domina e quem é subordinado. A autora (2007, p. 20) entende os acontecimentos

contemporâneos como consequência da grande competição globalizada capitalista e da racionalidade econômica que prioriza os elevados ganhos de produtividade e resulta na crescente precarização do trabalho e declínio do padrão econômico dos trabalhadores. Para Alves (2017, p. 68), o processo de globalização acirra-se e as flutuações financeiras, como as bolsas de valores, afetam todo o mundo. Em sua opinião, a cada crise do capital, o neoliberalismo se empenha em recuperar-se por meio de privatizações, derrubada de conquistas sociais e intensificação da exploração da mão de obra proletária.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 24), o neoliberalismo, tal qual o capitalismo de produção, também é um regime de acumulação, porém, há uma originalidade nele – a de criar um novo conjunto de regras não apenas para o atual regime de acumulação, mas também para se formar outra sociedade. Acerca dessa afirmação, Santana (2010, p. 109) expõe que muitos teóricos e filósofos que estudam a atualidade parecem concordar que a partir do meio do século passado houve uma mudança no caráter do capitalismo. Gaulejac (2020, p. 113), por exemplo, atesta que este novo sistema rompe com a submissão a regulamentos, a obediência às hierarquias e à vigilância, passa a adotar uma visão gerencialista e a agenciar a autonomia de forma controlada. O objeto de controle agora não é mais o físico, mas o mental. Consoante Keil (2007, p. 17), hoje, o capitalismo “pós-fordista” opera sobre nosso cognitivo, ele é mais ligado ao intelecto, às questões éticas, à estética, às emoções, à desestruturação do tempo e do espaço, à racionalidade plural, ou seja, ele exige a produção de novos modos de compreensão da realidade, o que perpassa a construção de uma nova educação. A autora ainda confirma que “os novos tempos geram novos comportamentos, novos princípios, novos valores e novas necessidades” (KEIL, 2007, p. 17).

Como isto foi possível? Segundo Lopes e Rech (2013, p. 219), “para acompanhar os tempos, o capitalismo sofreu mudanças que lhe permitiram manter-se atualizado e cada vez mais ativo, produzindo e regulando comportamentos individuais e coletivos”. Elas (2013, p. 218) então citam Gros (2011) para abordar a evolução do capitalismo em quatro fases: capitalismo mercantil – estruturado na troca e na divisão do trabalho; capitalismo industrial – os operários produzem e aplicam suas forças de trabalho em fábricas: nesse modelo de capitalismo, os conceitos centrais são o trabalho, a propriedade e a mercadoria; capitalismo empresarial/gestor – a produção das empresas está associada ao planejamento e ações estratégicas; capitalismo financeiro ou acionário – se caracteriza pela variação das bolsas: aqui os principais conceitos são a especulação, o endividamento e a rentabilidade. Conforme Lopes e Rech (2013, p. 218), cada momento histórico produz seus sujeitos (comerciante, industriário, proprietário, empregado, desempregado, autônomo, empresário de si, improdutivo, incapaz,

incluído, excluído...) e como tal deve ser pensado e conduzido pelas políticas que visam mapeá-lo.

Para as autoras, no capitalismo industrial e mais ainda no empresarial, o indivíduo é submetido a orientações determinadas a fim de intensificar a produção de riquezas ou o poder do Estado ou das duas coisas ao mesmo tempo; a este conjunto de solicitações reguladoras denominamos biopolítica.

Para regular, controlar, a sociedade industrial ou moderna se utilizava do poder disciplinar, do biopoder, já a sociedade “pós-fordista” / toyotista ou pós-moderna (sociedade do conhecimento e da informação) opera pelo controle subjetivo, sem perder, é claro, sua dimensão disciplinar (KEIL, 2007, p. 17). De acordo com Machado (2015, p. 19), o capitalismo não conseguiria mais se manter apenas baseado na dominação por meio da repressão. Era preciso mais. Por isso ele se utiliza da produção de subjetividades.

3.2. Do Poder Disciplinar à Estruturação de uma Sociedade Controlada: Processos de Construção da Subjetividade

O poder disciplinar estava relacionado com o capitalismo e operou no mundo do século XVIII até a Segunda Grande Guerra, em 1939, início do século XX (COSTA, 2004, p. 161). Na visão de Diniz e Oliveira (2014, p. 144), o modo de poder disciplinar se utilizava de técnicas disciplinares para docilizar os sujeitos e tratava o homem como uma máquina, objetivando adestrá-lo para transformá-lo em um instrumento útil aos interesses econômicos. Lopes e Rech (2013, p. 217) concordam: o poder disciplinar permite controlar a vida do sujeito extraíndo dele maior docilidade e utilidade. Ainda conforme Diniz e Oliveira (2014, p. 144), no final do século XVIII, junto ao poder disciplinar, aparece outro tipo de poder, denominado por Foucault de biopoder. Lopes e Rech (2013, p. 212) também observam que a partir da segunda metade do século XVIII o poder disciplinar já estava articulado ao biopoder, se manifestando sobre a vida das pessoas. As autoras concluem que, a partir de então, o poder passa a se organizar principalmente de duas formas articuladas: ele opera no indivíduo (poder disciplinar) e, logo em seguida, também sobre a população (biopoder). Do mesmo modo, Diniz e Oliveira (2014, p. 144) também fazem essa diferenciação: o biopoder não tem como foco o sujeito individualizado, mas o coletivo.

Entre o século XIX e XX, o poder deixa de operar apenas no indivíduo e passa a agir sobre toda a população (biopoder), ajustando-a aos processos econômicos (LOPES; RECH, 2013, p. 212). Lopes e Rech (2013, p. 217) explicam o biopoder como um tipo de poder

disciplinar que se desenvolveu no século XVIII ao extrair utilidade máxima de um coletivo, configurando, desde então, uma dimensão biopolítica. Elas concluem então que é possível relacionar a biopolítica ao capitalismo e que isso já fora analisado por Foucault em 1973, no curso *A sociedade punitiva*.

Os estudos sobre a biopolítica apontam importantes deslocamentos do pensamento de Michel Foucault, por exemplo, dos micro para os macropoderes, do nível das instituições para o do Estado; há a passagem da compreensão da relação de poder como relação de força para a relação de “governamento” (o poder do Estado de “governar” condutas).

Para Lopes e Rech (2013, p. 217), a biopolítica também se relaciona à disciplina e isto ocorre quando ela transforma o tempo da vida do indivíduo em força de trabalho e, por conseguinte, em força produtiva. Na segunda metade do século XX, após o Estado de Bem-Estar Social, o controle “disciplinar” passa a se tornar ineficiente sozinho. Na década de 1970, Foucault diferenciou o poder disciplinar que docilizava os corpos dentro de instituições como indústrias, quartéis e escolas abrangendo as forças individuais, da biopolítica – que visava extrair a utilidade máxima das populações, regulá-las; ela diz respeito à globalização e efetuava-se no âmbito de políticas públicas conduzidas pelo Estado (LOPES; RECH, 2013, p. 217). Ao transformar técnicas de controle em políticas e legislação, podemos entender a biopolítica como a sistematização do biopoder.

Ainda seguindo uma linha foucaultiana, Lopes e Rech (2013, p. 217-218), ao abordarem as formas de regulação das populações, afirmam que, enquanto a disciplina dos corpos abrange as forças laborais do indivíduo, o biopoder, além de arrancar a utilidade máxima do indivíduo, alcança a proporção de biopolítica ao tratar da regulação das populações visando a globalização humana e, para tanto, atua no âmbito de políticas públicas conduzidas pelo Estado. O biopoder e a biopolítica passaram a ser estudados no âmbito das teorias do direito e da política, sendo verificados mecanismos, técnicas e tecnologias do poder (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

Na visão de Diniz e Oliveira (2014, p. 144), quando o poder disciplinar se utilizava de técnicas disciplinares para docilizar os sujeitos já podíamos considerar isso um “sequestro” da nossa consciência. Antunes (2018, p. 105) também considera que a subjetividade operária já era apropriada pelo capital desde o sistema taylorista-fordista. Alves (2018, p. 229) corrobora que já havia uma “captura” da subjetividade do trabalho no fordismo-taylorismo, mas que esta sofreu um salto qualitativo gerando uma subordinação formal-intelectual após a crise da superprodução, onde passou-se a focar mais nos mercados. De maneira correspondente, Dejours (2008, p. 20) fala deste fenômeno tratando-o como evolução da organização do

trabalho, em que os princípios científicos de gerenciamento tayloristas foram substituídos pela “avaliação individualizada de desempenhos” agravando o sofrimento psíquico do trabalhador.

Saímos da sociedade disciplinar para uma construção social ultra controlada. A sociedade disciplinar teve seu ápice no início do século XX. Desde meados deste século, porém, ela entra em crise, crise que nos anos 90 se completa. A disciplina já não trabalha predominantemente com a punição. Mudaram as técnicas de poder: a estratégia não é mais apenas a repressão, mas a estimulação anônima da produção de sentimentos e condutas até então inexistentes por todo corpo social (MIRANDA, 2000, p. 34). Sendo a subjetividade uma produção social, “o conceito de sujeito e de subjetividade, conforme os concebemos atualmente, apresenta-se como uma produção histórica devidamente datada” (MIRANDA, 2000, p. 35). Costa (2004, p. 162) verifica que nesta nova sociedade, de controle, há uma mudança de natureza do poder, que deixa de ser hierárquico e passa a estar disperso numa rede planetária, difusa e, portanto, hoje está cada vez mais ilocalizável, por estar disseminado entre os nós das redes.

Em conformidade com Miranda (2000, p. 32), é importante elucidar também que o conceito de subjetividade como contraposição à objetividade não cabe aqui. Se fosse assim, não haveria construções de subjetividades, esta não se alteraria por meio de transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas. Objetividade nem sempre é o oposto de subjetividade. A racionalidade também faz parte da construção do sujeito e, portanto, para Miranda (2000, p. 33), o conceito de subjetividade está além da relação sujeito-objeto, ultrapassa esta dicotomia. “Não haveria sentido nessa separação, pois trata-se de ver o mundo como uma complexa rede. A relação sujeito-objeto é percebida como imanente, isto é, o que existe é uma coextensividade” (MIRANDA, 2000, p. 33).

Portanto, a conceituação de subjetividade utilizada neste trabalho é a empregada por Mancebo (2010a, p. 1) e Silva e Mancebo (2014, p. 489): A subjetividade é uma unidade produzida pela objetividade histórica, é ainda dialética e se constitui, se reproduz e se transforma no interior da realidade histórica e concreta da existência e do desenvolvimento do ser social; está presente em seu cotidiano, principalmente em seu trabalho, o qual se forma sobre a base de constrangimentos do institucional e de suas distintas formas de gestão. A subjetividade, portanto, “não é somente individual, estritamente psicológica ou própria à personalidade” (MANCEBO, 2010a, p. 1), tampouco é imutável, mas compreendida como construção social e histórica, pois mantém estreitas relações com determinada conjuntura (MANCEBO, 2010a, p. 2).

Ao analisarmos o modo como a subjetividade é construída, devemos considerar o fator poder. Para Vaz (1999, p. 6), “quando se analisa práticas de poder, o problema se torna o de saber o modo como se dá a interferência no processo de subjetivação”. Conforme o autor (1999, p. 7), o poder interfere no processo de mudança do indivíduo, fazendo suscitar nele um sentimento de impotência diante das transformações sociais em voga.

Keil (2007, p. 19) percebe que na transição para a sociedade “pós-fordista” / toyotista houve o aparecimento de múltiplos poderes e espaços de poder antagônicos, dando brechas, por exemplo, a problemas éticos. Sobre as mudanças sociais em vigor, a propósito da educação, Keil (2007, p. 18) cita algumas: enorme quantidade de informação que pode vir a se tornar inútil se não transformada em conhecimento, na *sociedade do conhecimento*; força-trabalho desmaterializada e precária; exclusão dos que não possuem as habilidades para atuar em rede. Fossos entre grupos humanos estão sendo aceleradamente abertos e expandidos. Segundo a autora:

Seja como for, não há uma perspectiva positiva imediata contra o projeto econômico imposto ao mundo pelo capitalismo pós-industrial. Com efeito, não se vislumbra nos dias de hoje uma reorganização positiva no universo do trabalho, ao contrário. Entretanto, o que está em jogo no jogo dos poderes é a inclusão/exclusão de pessoas, grupos, regiões e países. Sabemos todos que a exclusão socioeconômica é uma construção, um produto histórico de mecanismos econômicos e sociais (não sendo, pois, resultante de atributos de uma pessoa isolada) (KEIL, 2007, p. 20-21).

No universo do trabalho docente, Keil (2007, p. 19) testemunha que o capitalismo precisa extrair a mais valia captando o trabalho cognitivo do sujeito – o trabalho continua como trabalho explorado, mas com um agravante: ele aparece cada vez mais fortemente vinculado à mercadorização. Para a autora (2007, p. 21), a educação (política e politizada) é um elemento essencial na construção da sociedade. Contudo, ela diz, é urgente que se reconfigure o modelo educacional brasileiro. Ele deve projetar – para todos – um modelo que considere os espaços de conhecimento emergentes, abertos, organizados em diálogo. Keil termina afirmando que a educação no Brasil pode produzir subjetividades capazes de lidar com a contemporaneidade numa perspectiva ética. Ela sintetiza: o grande desafio hoje para a educação brasileira é alcançar valores democráticos e de emancipação.

3.3. A Subjetividade Docente

O trabalho estimula e constrói nossa subjetividade. Segundo Facas e Mendes (2018, p. 1113), o trabalho transforma a subjetividade do trabalhador com frequência. Amazarray e Moro (2019, p. 118) recordam que antes o trabalho dependia apenas da produtividade advinda da mobilização física do ser humano, o qual era considerado uma engrenagem na máquina de

produção, entretanto, hoje, o homem opera sob a lógica da produção hipermoderna, conhecida como gestão gerencialista ou gerencialismo, em que sua energia mobilizadora é a psíquica e a repressão é substituída pelo convencimento através de estratégias de sedução, da ênfase ao reconhecimento e pela adesão e obediência (GAULEJAC, 2020, p. 109). Essa nova configuração do trabalho produz subjetividades específicas que fazem o indivíduo atender às exigências da organização.

A produção capitalista exige um nexos psicofísico que implica na “captura” da subjetividade da pessoa que trabalha (ALVES, 2018, p. 229). Para Silva e Mancebo (2014, p. 489), na sociedade capitalista, encontramos no trabalho o par histórico ‘subjetividade e sociabilidade’ (relações sociais), contraditório e indissociável, inevitavelmente construído por contradições e tensões relacionadas à alienação, ao estranhamento e ao sofrimento no trabalho.

Como já explanado, parte deste sofrimento vem da antítese prescrito e real. Muitas vezes o prescrito não é alcançado pelo aumento de tarefas exigido aos trabalhadores. Ávila (2010, p. 161-162) conceitua a intensificação do trabalho (aumento de número de tarefas) como uma forma do capitalismo produzir mais valor através de duas estratégias:

- 1) Sem aumentar o tempo de serviço dos indivíduos. Contudo, neste ponto devemos observar que o aumento de tempo dedicado ao serviço não aumentou formalmente, mas foi ampliado se considerarmos que o trabalho se deslocou do ambiente efetivo de trabalho para ocupar a casa e o tempo de lazer do trabalhador.

- 2) Sem aumentar a quantidade de trabalhadores para realizar um determinado trabalho. Muito pelo contrário, explica Ávila, com a mudança para o capitalismo flexível e o surgimento de novas tecnologias, observa-se uma redução de pessoal nos postos de trabalho, o que gera uma exploração cada vez maior do trabalhador, que passa a desenvolver várias tarefas diferentes ou ocupar mais de um posto de trabalho. A isso a autora denomina polivalência – realizar mais trabalho dentro de uma mesma jornada.

A subjetividade docente, como em qualquer outra profissão, mantém relação com o trabalho. Considerando que as singularidades das atividades docentes não se livram da universalidade do capitalismo e tendo em vista o contexto acima, faz parte ainda da discussão de muitos autores, a intensificação do trabalho docente (juntamente com o aumento da extensão deste trabalho, ou seja, com o aumento de número de horas dedicadas ao trabalho, mesmo que este tempo a mais não esteja regularizado). Rosso (2008, p. 39) pontua que a questão da intensidade laboral não faz parte apenas do trabalho físico, do cansaço corporal, mas também de componentes intelectuais e emocionais. Seguindo este raciocínio, diversos outros autores – como Chauí (1999), Marra (2006), Bosi (2007), Ávila (2010), Godoi e Xavier (2012), Mancebo

(2017), Sguissardi e Silva Júnior (2018) e Gaulejac (2020) – desde a década de 1990, elencam as atuais funções polivalentes da vida acadêmica decorrentes da crise do capital e suas exigências:

- Para cumprir as novas metas de trabalho, muitas vezes por sua ‘própria vontade’, o professor amplia sua carga horária consideravelmente. Somada ao aumento significativo do número de alunos em sala, prejudicando o aprendizado.

- Além de dar aulas e aplicar e corrigir provas, os professores têm de pesquisar, orientar estudantes, supervisionar os trabalhos de iniciação científica, corrigir as monografias, dissertações e teses, participar de conferências, congressos e publicar suas pesquisas. Ademais, ainda como sobrecarga do trabalho docente universitário, há o recebimento de inúmeros pedidos de parecer de artigos.

- Os docentes devem também escrever artigos para poder fazer parte de um sistema de pontos, calculados a partir de um coeficiente que mede o número destes artigos que serão publicados em revistas científicas, sendo elas mesmas classificadas em função de sua notoriedade.

- Inclui-se ainda na flexibilização da educação superior atividades como tutorias remotas, uso intensivo do EaD, cursos de “reciclagem” para adquirir competências, muitos dos quais baseados em modelos educativos importados que não se aplicam à realidade brasileira.

- Junto à multiplicação de comissões e relatórios, faz-se necessário recordar as tarefas administrativas e de gestão que agora fazem parte da rotina docente.

- Assim, na mudança de professor para administrador, o docente não atua exclusivamente na profissão acadêmica. Sua principal atividade passa a ser gerente: supervisionar os outros, coordenar seus pares, gerir recursos, administrar conflitos, entre outras responsabilidades.

- Soma-se a isso o fato de que, com as novas tecnologias o professor fica o tempo todo conectado atendendo os alunos e demandas burocráticas e institucionais, além de seus pares, não conseguindo separar mais seu tempo de trabalho de seu tempo familiar e de lazer.

Em relação à tecnologia, Zuin (2020) recorda que temos encontrado práticas de substituição das “funções” do professor por máquinas que hoje corrigem os testes dos alunos, nas modalidades de ensino cada vez mais flexibilizadas que vão do presencial ao semipresencial e/ou a distância. Após a pandemia então, estes modelos de testes “autocorrigíveis” se multiplicaram através de ferramentas que auxiliam o professor na criação de formulários/questionário on-line como, por exemplo, o Google Forms. Outro dilema da pandemia que parece ser tendência é o “modelo de trabalho híbrido”, o qual o professor está

presente na academia semana sim, semana não. Quando ausente, ministra aula virtual de sua casa, com seu próprio computador, sem um auxílio laboral da universidade para os gastos de equipamento e luz.

Além disso, Zuin (2020) fala sobre o processo de precarização do trabalho docente na atualidade através do processo de *uberização* do ensino, que ocorre quando se tem um aplicativo chamado de “professor uber”, o qual permite que os professores trabalhem no regime de horas, sem vínculo empregatício, sendo remunerados conforme a quantidade de aulas entregues.

Gemelli, Closs e Fraga, (2020, p. 409) citam outro fenômeno que indica a precarização do trabalho do professor e o discurso de gestão de si, resultado da nova (re)configuração do trabalho docente no ensino superior sob a égide do capitalismo flexível – o movimento de *pejotização*. As autoras (2020, p. 412) explicam que ele ocorre quando o sujeito, pessoa física, constitui uma pessoa jurídica para si com o intuito de prestar um serviço docente que antes ele já realizava como trabalhador contratado em regime da CLT (ou concursado). Este fenômeno é observado no ensino superior privado, contudo, dado sua forma de trabalho sem vínculo empregatício, tem servido, por vezes como complemento de renda a docentes da educação superior pública.

Gemelli, Closs e Fraga, (2020, p. 420) também consideram a pejotização uma forma de precarização, pois se trata de uma terceirização em que o trabalhador, pessoa física, presta serviço em uma empresa através de um contrato de prestação de serviços de natureza civil, sem a incidência de qualquer direito trabalhista. É uma modalidade de atividade na qual é uma exigência da empresa contratante que, para haver a contratação, o trabalhador, pessoa física, deve se constituir numa pessoa jurídica. E, segundo as três autoras (2020, p. 409-410), a fim de minimizar riscos de enfraquecimento de seu vínculo com as IES's contratantes, o trabalhador aceita essa flexibilidade, bem como a volatilidade de estarem sempre disponíveis a assumir diferentes disciplinas. Adaptabilidade, mobilidade e aceitação ao risco são condicionantes para o ingresso e a permanência neste tipo de carreira docente. Neste tipo de docência, Gemelli, Closs e Fraga, (2020, p. 427) chamam atenção para o fato de que a pesquisa e extensão, fundamentais para o desenvolvimento da carreira docente, ficam impossibilitadas de acontecer. O que comprova que, quando o docente de ensino superior público a busca, é apenas com a finalidade de um ganho monetário extra. O trio de autoras (2020, p. 430) enxerga a lógica que a flexibilidade, oriunda do discurso sustentado pelo capitalismo flexível, priva o docente da construção de uma carreira sólida.

Elas observam que, no caso do docente que atua como Pessoa Jurídica (PJ), não há relação de emprego, ou seja, não se geram direitos trabalhistas e não há recolhimentos previdenciários. Sendo assim, o profissional é quem assume a maior parte dos custos e dos riscos deste trabalho, visto que, se não houver abertura de novas turmas, ele será dispensado pela instituição de ensino. Além desses fatores, dizem as autoras, a pejetização também contribui para o fortalecimento do neoliberalismo, ao diminuir a autonomia do docente e ao operar em detrimento da legislação trabalhista. As autoras e Gaulejac (2020, p. 183; 190) entendem que esta ideia neoliberal é reafirmada pela gestão de si mesmo como empresa que, individualmente, por conta e risco, deve ser fazer com que o sujeito seja sempre eficaz e esteja sempre atualizado e pronto para entrar em cena.

Antunes (2018, p. 48) afirma que há uma crescente precarização estrutural e objetiva do trabalho, mercadorizado e desregularizado, mas também da subjetividade do trabalhador. A atividade docente, na pejetização, é afetada pela descontinuidade e externalidade, aspectos mais visíveis da precariedade subjetiva do trabalhador. Frente à impossibilidade de planejamento e autonomia em relação à sua atividade laboral, o docente se vê impelido a executar os procedimentos preconizados pelas empresas contratantes, e ainda sob o discurso de eficiência.

A tentativa de sobreviver e alcançar resultados em meio a uma polivalência de funções também é um dos aspectos da precarização do trabalho docente. Sobre isto, Bosi (2007, p. 1513) explica que o resultado dessa política de intensificação que se materializa num crescimento cavalari da produtividade acadêmica e tem por objetivo o próprio ato produtivo, isto é, *ser e sentir-se produtivo*. Desse modo, Gemelli, Closs e Fraga (2020, p. 414) entendem que o gerencialismo e suas demandas ditam as prioridades, os valores e as imagens ideais da nova subjetividade esperada, desenvolvendo uma nova representação de mundo e de cada pessoa, na qual a forma única e evidente de autorrealização alicerça-se na lógica da produtividade. Diante deste quadro, os processos de subjetivação de cada indivíduo se manifestam nas relações sociais constituídas pela organização do trabalho, nas patologias que delas surgem, nas questões ergonômicas e nas experiências de prazer-sofrimento. Por isso, Bosi (2007, p. 1517) constata ainda “que o sentimento de desapontamento [dos docentes] com suas carreiras é uma constante à medida que não conseguem um desempenho materializado em publicações considerado satisfatório”. O autor aponta então uma fala emblemática de um dos professores entrevistados em seu estudo: “[...] 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”.

Nesse sentido, Paes de Paula e Rodrigues (2006, p. 12) tentam interpretar o trabalho docente e as relações que ocorrem no meio acadêmico entre eles. Eles buscam compreender,

dentro do produtivismo acadêmico, como um processo de submissão não tão ético tem sido aceito pelos professores, por exemplo, por meio de atitudes como o uso de artifícios nos artigos em que escrevem na tentativa de torná-los novos; criar redes de publicações onde os pares se citam continuamente e consentir coautorias “simuladas” entre si, para maior chance de publicação dos artigos. Por que o homem, em especial os docentes, “permitem” esta captura de suas subjetividades? É a busca por prestígio (pois artigos são vistos como forma de medir o sucesso universitário). Conforme Souza (2020, p. 7), o discurso e as práticas empresariais adentraram a educação e capturaram a subjetividade dos professores, de modo a desenvolver e construir propostas pedagógicas hegemônicas e capitalistas regulatórias.

3.4. A “captura” da subjetividade

Alves (2018, p. 229) explica que o capitalismo global, o capitalismo manipulador, tornou-se um elemento fundante e fundamental na exploração da força de trabalho hoje e que ele é responsável, dentre outros aspectos, pela “captura” da subjetividade do trabalho vivo. O autor (2006, p. 90) costuma destacar o termo captura entre aspas ou em itálico em seus trabalhos ao tratar da captura da subjetividade do trabalho, pois, em seu caráter ideacional, ela não ocorre de fato [já que a subjetividade não é substancializada].

Portanto, ao tratarmos da subjetividade e de sua “captura”, referimo-nos não apenas à instância da consciência, mas às instâncias da pré-consciência e do inconsciente. As técnicas de manipulação utilizadas pelos aparatos midiáticos do sistema do capital buscam atingir o conteúdo oculto da pré-consciência e do inconsciente humanos, visando a influenciar o comportamento dos indivíduos sociais. Na sociedade burguesa, como observaram Marx e Engels, a ideologia dominante é a ideologia da classe dominante, que constitui seus aparatos de dominação hegemônica pela manipulação midiática das instâncias pré-conscientes e inconscientes do psiquismo humano. O capitalismo manipulatório levou à exaustão os recursos de manipulação das instâncias intrapsíquicas do homem, pelas quais se constituem os consentimentos espúrios à dominação do capital nas “sociedades democráticas”. O sócio-metabolismo do capital ocorre por meio do tráfico de valores-fetiches, expectativas e utopias de mercado que incidem sobre as instâncias intrapsíquicas. Na medida em que o toyotismo baseia-se em atitudes e comportamentos pró-ativos, a construção do novo homem produtivo utiliza, com intensidade e amplitude, estratégias de subjetivação que implicam a manipulação incisiva da mente e do corpo por conteúdos ocultos e semi-ocultos das instâncias intrapsíquicas (ALVES, 2008, p. 224).

Diante deste cenário, segundo Alves, a “captura” não ocorre de modo perene, sem resistências, simulações e contradições, ou seja, o processo é complexo e sinuoso, envolve mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação em suas múltiplas dimensões que serão descrito aqui (seção 3.4.1); mecanismo que não são encontrados apenas no local de trabalho, mas na esfera do cotidiano social do sujeito. Por este processo ser intrinsecamente contraditório (tanto quanto o próprio capitalismo), abarca “não apenas a dimensão física da

corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual que se manifesta através de sintomas psicossomáticos” (ALVES, 2006, p. 90).

Alves (2018, p. 229) relembra que o taylorismo/fordismo propiciou uma racionalização no século XX que, para manter a hegemonia do capital de forma extensiva e intensiva, articulou consentimento operário e coerção capitalista. Para tanto,

[...] procurou-se operar, de modo pleno, a subsunção real da subjetividade operária à lógica do capital, a articulação hábil da “força” (destruição do sindicalismo de base territorial), com a “persuasão” (altos salários, benefícios sociais diversos, propagandas ideológicas e política habilíssima)” (ALVES, 2018, p. 229).

Todavia, para o autor (2018, p. 29-30), nas linhas de montagem tayloristas, as operações produtivas reduziam-se à força maquinal e, no fordismo, a racionalização era inconclusa, pois não foi incorporada às variáveis psicológicas do comportamento operário. Mancebo (2010a, p. 2) corrobora: no trabalho, a rigidez, previsibilidade e regulação do taylorismo/fordismo entraram em crise e sofreram inflexões requerendo um novo sistema capaz de promover um rápido atendimento às flutuações do mercado flexível.

Enquanto isso, a indústria manufatureira japonesa tornava-se famosa nos anos 1980 internacionalmente e a ideologia organizacional da produção do capital, denominada toyotismo, se tornava hegemônica com o desenvolvimento do capitalismo global (ALVES, 2018, p. 243). A partir desta reestruturação produtiva do capital nas organizações, categorias como concorrência, flexibilidade, polivalência e valorização do capital, passaram a estar em voga. Além de representar uma nova lógica hegemônica do capital de produção, o toyotismo pretendia agir através da “captura” da subjetividade do trabalho vivo pela lógica do capital (ALVES, 2018, p. 243-244). Alves (2018, p. 244) explica esta fase como um estágio superior de racionalização do trabalho, mas que não rompe totalmente com a essência do taylorismo-fordismo. Segundo o autor, o toyotismo realiza um salto qualitativo na “captura” da subjetividade do trabalhador através da lógica do capital. Ele continua sendo uma via de racionalização do trabalho, mas que instaura uma solução diferente daquela experimentada por Taylor e Ford; ele busca, na dimensão subjetiva para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento do trabalhador por meio da implantação de novas técnicas de gestão (ALVES, 2018, p. 244). Essas mudanças reorganizaram o campo sócio-subjetivo do trabalhador.

Era preciso ir além da disciplina às instituições, o poder então adentrou todas as esferas da vida das pessoas reproduzindo em todas elas a nova lógica – ser um empreendedor – do mundo do trabalho, sem que o indivíduo percebesse e questionasse. Para Alves (2018, p. 230), “a captura da subjetividade do trabalho vivo, pelo capital, constitui um modo particular concreto

de manipulação sistêmica da subjetividade: a manipulação reflexiva. A rigor, a captura não é captura”, deve ser uma *escolha* do sujeito que trabalha [grifo meu]. Ou seja, na manipulação reflexiva o indivíduo se deixa manipular, contudo, sem perceber (devido à naturalização do modo de funcionar do capitalismo e, mais recentemente, do neoliberalismo) ou por alguma “sedução”.

Parto do princípio de que a manipulação é da natureza do capitalismo, por isso, nem sempre é notada. Esta tese pretende mostrar que ela é tão natural em nosso cotidiano, por meio de alguns mecanismos, que as pessoas “escolhem” isso sem perceber, se assujeitam.

Foucault e [Nikolas] Rose trazem uma visão que complementa muito bem esse entendimento do processo, pois esclarecem como a sociedade e suas organizações públicas ou privadas, seu aparelhamento institucional; como tudo isso é utilizado para desenvolver e programar ferramentas e tecnologias que venham a exercer a influência, a força de transformação a qual as pessoas de uma sociedade são subjetivadas. E como todo esse processo de subjetivação se estabelece nas sociedades modernas de uma forma positiva, sutil, aceita sem maiores resistências, como se tudo fosse um processo de evolução natural das sociedades (ANDRADE, 2011, p. 155).

Se fosse descomplicado perceber a natureza manipulatória do capitalismo, por exemplo, seria também fácil afastar-se deste cenário. Como a manipulação envolve a subjetividade do sujeito, não é tão perceptível. Por meio de discursos de meritocracia, competitividade, desempenho, entre outros, percebe-se o fenômeno da naturalização do modo de funcionar do capitalismo. Também por isso, Alves (2018, p. 230) define a “captura” da subjetividade como um modo de manipulação capitalista historicamente determinado pela própria natureza do capitalismo manipulatório.

O autor relata ainda que o sistema capitalista de manipulação promove a captura da subjetividade do trabalhador criando expectativas para depois frustrá-las. Esta fala nos remete, por exemplo, ao caso dos docentes que pleiteiam a *bolsa produtividade* ou competem por um alto número de artigos publicados em revistas de renome; eles enxergam em tudo isso uma forma de prestígio no meio acadêmico e, por isso, alcançar metas e publicações tornou-se *objeto de desejo* dos pesquisadores. Contudo, o retorno monetário e profissional que se ganha ao atingir esses objetivos é irrisório frente ao desgaste psicológico que a competição entre pares evoca e diante do uso de tempo pós-trabalho que todo este processo demanda.

Alves ressalta também que a captura da subjetividade do indivíduo pelo sistema capitalista coloca uns contra os outros e inverte e perverte a subjetividade da pessoa que trabalha. Enfim, a interioridade do homem é devassada por estímulos que a todo momento o envolvem intimamente com a lógica abstrata do capital, convocando a assumir a todo momento responsabilidades que não são suas. Por isso, Souza (2020, p. 26) sustenta que a lógica empresarial necessita, mais do que em qualquer outro período histórico, que os trabalhadores

se submetam às exigências e às incertezas do mercado de trabalho, sem demonstrar resistência e rebeldia. Para isso, continua o autor, o poder do capitalismo investe nos estudos de diferentes modos de captura da subjetividade do trabalhador.

De acordo com Foucault, o poder circula de forma capilar, sorrateira, produzindo diversas subjetivações que definem formas distintas de assujeitamento, as quais dão potência ao sistema, principalmente quando ocorrem por meio da adesão profissional (SCHEINVAR, 2014, p. 488-489). A capilaridade das relações de assujeitamento escapa à percepção dos modos de captura da subjetividade. Portanto, é preciso ter consciência de quais instrumentos o capitalismo e o biopoder utilizam para capturar a subjetividade das pessoas, em especial dos professores universitários. O capital se utiliza de muitas estratégias para nos engambelar e criar novas subjetividade em nós. A seguir, identifico oito destes mecanismos de “captura” da subjetividade, em especial no caso dos docentes.

3.4.1. Mecanismos de Produção de Subjetividade

“[...] como se dá ao longo da história a transformação de seres humanos em sujeitos de tal forma assujeitados aos poderes dominantes que abrem mão da expansão da vida em troca de uma ilusão [...]?” (ABREU, 2002, p. 53).

Em relação aos oito mecanismos de produção de subjetividade abordados nesta seção, é importante ter em mente cinco pontos:

1. Desde o período taylorista/fordista há práticas estratégicas utilizadas para fins de controle no âmbito do trabalho e na vida pessoal do trabalhador²³, porém, estas evoluíram de um controle mais corporal e disciplinar para uma manipulação mais sofisticada, envolvendo agora mais ainda nossas subjetividades. O texto trata dos dispositivos contemporâneos, em sua maioria, consequências do neoliberalismo ou revigorados por ele.

2. São diversas as estratégias de manipulação das subjetividades pelo capitalismo, configurando distintas formas de assujeitamento, contudo, a maioria se entrelaça formando uma rede de domínio sobre nossas subjetividades. Ao fazer um relato sobre oito dessas estratégias, poderemos perceber uma correlação entre algumas. Se não fosse assim, se cada mecanismo

²³ Henry Ford procurava resolver as demandas da organização capitalista através de iniciativas educativas extra-fábrica (ALVES, 2006, p. 96). Ford ditava “recomendações” aos seus funcionários também em relação à vida doméstica. Bernardo (2004) apud Santos (2015, p. 110-111) descreve como obsessivas a fiscalização e vigilância da vida pessoal do trabalhador, expandindo seus métodos de convencimento, seja físico, seja ideológico, para a extensão da sociedade, fora do âmbito laboral-fábrica. Nesse sentido, diz os autores, o controle autoritário de Ford compreendia tanto o universo fabril quanto o que estava fora dele.

agisse isoladamente, seria fácil identificá-los e resistir a eles. Também é preciso considerar que, para agirem em rede, como Foucault (1979, p. 291) assinalou, o poder se ocupa da gestão de nossas vidas por completo: da nossa saúde, alimentação, sexualidade, natalidade, costumes, etc.

3. Ainda segundo o autor (1979, p. 291), ao ocupar todas essas esferas de nossas vidas, estas áreas se tornaram preocupações políticas ou, como o autor denomina – biopoder. É o Estado operando a favor da burguesia e do capital. Foucault (1979, p. 277-293) explica que o biopoder é uma face do poder, que se utiliza de várias técnicas (de controle) com um único fim. E, a partir do momento que passa a envolver políticas públicas, consegue controlar populações inteiras. Para tanto, continua o autor, se utiliza de justificativas consideradas racionais. Quando o controle do biopoder passa a se tornar insuficiente em torno dos anos 70 (não por acaso, década da fortificação da ascensão do neoliberalismo), o poder político do Estado unido ao grande poder do capital “cria” uma sociedade mais controlada, com técnicas de dominação mais aprimoradas.

4. Estas técnicas são vistas por mim como estratégias ou mecanismos, pois não nascem de modo fortuito, tampouco são *apenas* consequências de um modelo político e econômico neoliberal. Estão e vão além disso. São, em sua maioria, combinadas, acordadas em reuniões²⁴ e efetivadas por meio de leis e decretos²⁵, por isso tratam-se de variáveis que escapam do

²⁴ Exemplos na área da educação:

- Consenso de Washington (EUA, 1989): sugeriu “recomendações” neoliberais aos países subdesenvolvidos como o Brasil, consentindo que o Banco Mundial e outros organismos multilaterais propusessem-nos uma reforma na educação superior em benefício de países do primeiro mundo; tudo documentado no relatório *La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas dela experiencia (El desarrollo em la práctica)*, 1995.
- Processo de Bolonha (Europa, 1999): Seus mecanismos regulatórios capacitam-no a atuar como veículo para aumentar a atratividade da Europa como mercado de educação para o mundo inteiro. O papel da universidade é reformulado e ampliado para ter maior participação no desenvolvimento econômico e social num mundo “globalizado” e de internacionalização competitiva. Visava ditar normas que auxiliassem a produção de força de trabalho qualificada para o mercado de trabalho com as “competências” demandadas pela reestruturação produtiva, do comércio e serviços; b) produzir conhecimentos úteis voltados às necessidades do setor produtivo (bens e serviços). Fonte: SOUZA (2020, p. 154-155).
- Acordos empresariais (Brasil, 2001): Fundos de investimento privado – *Private Equity* – compostos por capital nacional e estrangeiro investem no mercado da educação superior privada. Ocorrem diversos processos de fusões e aquisições que dão origem a grandes conglomerados educacionais que passarão a fazer parte da Bolsa de Valores, convertendo-as em empresas de capital aberto. Neste contexto, a mercantilização do ensino superior tem ocorrido em conformidade com o ideário neoliberal preconizador do fim dos serviços públicos. Fonte: SOUSA (2019).

²⁵ Exemplos na área da educação:

- Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997 (Brasil): reconheceu a educação superior como um bem de serviço comercializável, isto é, como objeto de lucro ou acumulação; uma mercadoria, a educação-mercadoria, de interesse dos empresários da educação. Fonte: RODRIGUES (2007, p. 5).
- FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior) e PROUNI (Programa Universidade para Todos) (final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, Brasil): O ensino superior privado se expandiu nos governos FHC e se consolidou nos governos Lula e Dilma por meio da formação de oligopólios educacionais. Assim, os governos do PT atenderam às demandas dos empresários da educação superior, sobretudo através da destinação – de forma direta ou indireta – de recursos públicos para a iniciativa privada, sob o argumento de democratizar o acesso, principalmente da população de baixa renda, ao ensino superior. O Estado deixa de criar redes próprias

controle do sujeito dominado. Se outrora exponho o poder disciplinar e a biopolítica, os quais agem mais por meio das práticas micropolíticas e de normas infralegais, causadoras de forte impacto na construção subjetiva, também é preciso expor os acordos, leis e decretos que têm a mesma finalidade. Importante salientar ainda, que há estudos financiados pelo grande capital para embasá-los. Portanto, são indecorosos, engenhosamente arditos e proposital e astutamente concebidos.

5. O foco principal desta tese reside em dois mecanismos dentre os oito apresentados, apesar de todos manterem relação com o tema central do estudo. São eles: mecanismo 4 – Omissão e mecanismo 8 – Produtivismo Acadêmico.

Dentre a produção de variados modos de subjetivação, Tonon e Grisci (2015, p. 17) citam alguns que pesquisei, como: processos agenciados por mecanismos comunicacionais, educacionais, inerentes à própria profissão e outros, que se configuram como máquinas produtivas de subjetividades e de controle social. Segundo os autores (apud Guattari; Rolnik, 2005), estes processos passaram a potencializar a produção de uma subjetividade capitalística ao longo do século passado garantindo a função hegemônica do mercado nos mais diversos campos. Segundo Souza (2020, p. 7), a subjetividade, principalmente da juventude, é capturada pelo empresariado, com respaldo na legalidade e legitimidade das leis. A hegemonia e supremacia ficam a cargo do capital. Para o autor, Estado, mercado e sociedade civil têm seus papéis e funções reconfigurados. Vejamos como.

➤ **Mecanismo 1: Retirada da reflexão crítica – A despolitização do sujeito:**

Valim (2017, p. 27) assegura que a sociedade atual é vítima do processo de despolitização, o que significa uma reversão social. Ele afirma também que o diálogo democrático dá lugar à *monologia* autoritária (p. 27-28). Inclusive, Valim comenta que a despolitização investe cada vez mais contra conquistas sociais, até mesmo aquelas que são

para incentivar o crescimento de redes privadas e lucrativas de ensino. O FIES trata-se da compra direta de vaga nas IES privadas através do programa de empréstimos subsidiados, em outras palavras, transferência de dinheiro público para a iniciativa privada. O programa apresentou um crescimento do número de financiamentos de 448% entre os anos de 2010 e 2014. Já o PROUNI oferece isenções tributárias para as IES privadas, independente de terem ou não finalidade lucrativa, programa através do qual o governo, ao isentar as IES privadas, deixa de arrecadar parte significativa de impostos, convertendo-os em bolsas de estudos. Fonte: SOUSA (2019).

- Lei nº 10.973/2004 (Lei de Inovação) aprofunda a universidade aos ditames empresariais ao facilitar a junção da pesquisa acadêmica com iniciativas empresariais. Léda e Mancebo (2009, p. 3) explicam que esta lei permitiu a transferência de tecnologias das universidades e centros de pesquisa às empresas, a incubação de empresas nas instituições públicas, o uso comum de materiais e profissionais, a participação de instituições públicas de pesquisa nos lucros provenientes do apoio tecnologias ao setor privado, entre outros pontos. Já a lei 13.243/2016, do governo Dilma, – Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação – também afeta a pós-graduação acentuando os dilemas da lei 10.973 de 2004.

cláusulas pétreas da Constituição Federal. Um exemplo, cita o autor, são os discursos de políticos e os debates públicos que defendem temas como o retorno da tortura e são bastante aceitos por alguns. Sobre isso, Souza (2020, p. 281) acredita que a intensificação do processo de despolitização tem relação com a capacidade de crítica social do sujeito. Manter as pessoas sem compreender a estrutura do capitalismo auxilia a manutenção da hegemonia do capital. Portanto, entendo que a principal forma de despolitizar alguém é por meio de tentativas de supressão da reflexão crítica, algo feito principalmente pela manipulação de discursos e redução de leituras e discussões.

1.A) Manipulação de discursos

Ao se pensar em como o capital exerce sua dominação, primeiramente é preciso considerar a supressão da reflexão crítica da população e, muitas vezes, isso ocorre por meio de discursos.

Souza (2020, p. 509) afirma que, utilizando o discurso de “modernização conservadora” via político-econômica neoliberal, as políticas públicas da educação estão sendo apropriadas, reformuladas e reformadas pelo capital, para atender aos seus interesses e necessidades. Esta tarefa foi assumida e é executada pelos principais agentes do capital: o empresariado, os homens de negócio e o bloco no poder. Segundo o autor, este último, neoliberal, adota a estratégia de fabricar um discurso que estimule na população o consentimento, o consenso e a legitimação das medidas conservadoras tomadas por eles, emoldurando projetos mascarados como progressistas ou democráticos.

Outra tática é a de se redefinir palavras e conceitos, de modo a despolitizá-los, eliminando seu germe mobilizador. “É o que acontece com palavras como: transformação, modernização, inovação, dinamismo, criatividade, iniciativa e conceitos como: democracia, cidadania, igualdade, solidariedade, inclusão” (SOUZA, 2020, p. 509). Essa apropriação das palavras, chamada pelo autor (2020, p. 509-510) de linguagem progressista, é considerada por ele um esforço da direita em tentar convencer as pessoas de que em sua ideologia não há conflitos. Podemos ainda lembrar de Engels (2009, p. 75) que parafraseava Marx ao dizer que, é inato ao homem se utilizar de argumentações não verdadeiras para justificar um ato seu, mudando até mesmo os nomes das coisas. O homem acha saídas para romper com a tradição sem sair dela, sempre que um interesse seu lhe dá o impulso suficiente para isso.

Este trabalho já expôs a manipulação oriunda do sistema neoliberal que se utiliza de discursos distorcidos não ancorados na ciência ou em fatos, bem como a alteração da semântica das palavras para os mesmos fins, portanto, não há necessidade de retomar este assunto.

Contudo, convém lembrar que são criadas algumas *verdades* que exigem o exercício do pensamento (SCHEINVAR, 2014, p. 486) e, desta forma, não se discute as relações que permeiam e constituem a vida, apenas se exalta os comportamentos idealizados. “Verdades” como “a geração de hoje deve ser polivalente, flexível, resiliente, empreendedora, orientada para resultados”, fazem parte desse discurso. Sob este prisma, o objetivo não é mais “produzir conhecimento em função de critérios de verdade, mas segundo critérios de eficiência e rentabilidade dos objetos fixados pelo sistema” (GAULEJAC, 2020, p. 78).

É preciso desconstruir esses discursos vistos como únicos e naturais, problematizá-los, propor alternativas, refletir sobre o homem e seus saberes construídos historicamente (MANCEBO, 2004, p. 46).

1.B) Redução de leitura e debates

O desenvolvimento intelectual do sujeito pode auxiliá-lo na apreensão da realidade em que ele está inserido e na compreensão histórica de como esta realidade se formou, bem como pode conduzi-lo na reflexão sobre a necessidade de práticas de resistência e combate ao capital.

Com o intuito de sua manutenção e reprodução, faz parte então, da estratégia capitalista, a redução de leitura. Inclusive, recentemente, o país viveu uma experiência onde parte da população enaltecia vídeos de poucos segundos ou minutos que divulgavam informações equivocadas (as *fakenews*) em detrimento do conhecimento adquirido por meio dos estudos. Conforme Lopes e Rech (2013, p. 218), há uma operação política que consiste em despolitizar o sujeito. Como o capitalismo se apropria de acontecimentos históricos e se aproveita deles de algum modo, esta foi a forma que ele encontrou para capturar mais ainda a subjetividade do coletivo.

Por isso, segundo Severino (1982, p. 7), é importante incentivar a leitura, discutir sua importância, explicitando seu viés crítico. O professor lembra a fala de Paulo Freire (1989, p. 13) sobre a leitura do mundo preceder a leitura da palavra e a leitura desta implicar a continuidade da leitura daquele. Ler o mundo significa compreender o seu contexto. Freire vai mais longe e afirma que, além de ler o mundo, é preciso “reescrevê-lo”, ou seja, transformá-lo através de nossa prática consciente. O que está fora da leitura, é alienação. Freire (1989, p. 12) explica que aprender a ler, a escrever, não deve ser uma manipulação mecânica de palavras, um processo simples de memorização, é preciso manter uma relação dinâmica que vincula a leitura com a realidade. “Agora já não é possível mais texto sem contexto” (FREIRE, 1989, p. 19). Por isso, o autor afirma que aprender a ler é um ato fundamentalmente político. Para Freire (1989, p. 15), ambos estão interligados: há natureza política no processo educativo tanto quanto existe

o caráter educativo do ato político. Segundo ele, é preciso pensar a favor de quem e do quê ou, contra quem e contra o quê se faz educação. Paulo Freire reafirma a necessidade de uma posição crítica em relação à educação, não se pode ser neutro, é preciso superar os pontos de vistas ingênuos ou “astutos” que distorcem a realidade para atender interesses escusos. Conforme Severino (1982, p. 7), “a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história”, pois só assim não existirá mais exploradores e explorados e dominantes inculcando sua palavra opressora a dominados.

Sob outro ângulo, Sibilia (2008) resgata a grande importância da leitura como instrumento de edificação da interioridade. Decerto, como aponta Sibilia (2008, p. 35), o poder percebeu que a TV (e o uso do celular) se impõe como atividade preponderante para a maioria da população, enquanto a leitura decai vertiginosamente. A autora verificou que a televisão é a terceira ocupação humana mais habitual nos Estados Unidos, depois de trabalhar e dormir, e que os brasileiros estão entre as populações que mais assistem TV ao longo do dia; além de quase metade das crianças brasileiras não ler livro. Ademais, 60% dos jovens utilizam o seu tempo habitualmente com a internet, em especial nas redes sociais, como Messenger, Facebook e outras.

Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 276) corroboram. Segundo os autores, a TV e a internet, de forma lúdica, prometem muitas vezes um futuro utópico de prosperidade e felicidade. No âmbito da comunicação, a televisão amplia seu alcance e promove, entre outras coisas, a estetização da realidade. Os embates centram-se mais nas imagens e menos nos discursos, compromissos e conteúdos.

Sibilia (2008, p. 49) relembra ainda a persistente imposição de um regime audiovisual que tem de ser sempre colorido e alegre, porém, responsável por silenciar lacunas que poderiam ser repletas de sentido. O problema é que quando você deixa de ler e de avaliar o que leu, você passa a não construir subjetividades libertadoras.

Ao considerarmos o ambiente educacional, concluimos que, tal hábito, acrescido de materiais de estudos mais esmiuçados, com mais imagens do que texto, apresentados aos alunos por meio de slides em detrimento de seminários e discussões, tem propiciado uma realidade social pouco crítica. Os alunos hoje preferem estudar para uma prova através dos slides com a matéria sumarizada e pelas sínteses conhecidas por “esquemas mentais”, em vez de utilizarem os livros indicados na bibliografia do plano de aula do professor e que deram origem ao conteúdo disponibilizado no diapositivo.

Silva (2009, p. 11-12) indica que este fenômeno decorre do crescente empresariamento da educação superior, a qual tende à *simplificação* do trabalho docente. Para a autora, a

consequência para o ensino superior é a *desqualificação* do trabalho docente, que passa a ser reduzido a um trabalho simples e que deveria prescindir de maior especialização. A simplificação do trabalho educativo, discorre a autora, pode ser percebido pelo uso dos materiais, equipamentos, novas tecnologias, padronização de aulas, cursos à distância. O resultado desse processo de trabalho é uma educação aligeirada, mitificada e vista como mercadoria, o que ofusca o real sentido do trabalho.

Para Sibilia (2008, p. 31), todas essas ferramentas – TV, internet, vídeos, slides, etc. – são uma nova maneira de construir subjetividades. Ela explica que as transformações pelas quais passamos afetam o modo com que os indivíduos configuram suas subjetividades e formam suas personalidades e identidades. Com a torção da subjetividade moderna, a subjetividade passa a ser cada vez mais estilizada. Para ela, o contexto atual e as novas formas de comunicação, a intensa valorização das redes sociais e a “sociedade do espetáculo”²⁶, traz vulnerabilidade aos indivíduos e torna as subjetividades mais um tipo de mercadoria.

➤ **Mecanismo 2: Intensificação do trabalho**

Outra arma utilizada pelo biopoder para engessar as ações dos docentes, evitar a reflexão e mantê-los omissos é ocupá-los. Todo o tempo do indivíduo é ocupado com o seu emprego, até mesmo quando não está em seu local de trabalho. Acreditando na verdade de que ter as tarefas cumpridas significa atingir uma meta e manter certo status, os docentes vão assumindo responsabilidades (elencadas na seção 3.3) que extrapolam seu papel.

Podemos observar essa carga em um exemplo concreto apresentado por Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 64): o crescimento da contratação de docentes é cerca de 2,2 vezes menor do que o aumento dos cursos no país e 1,5 menor que o número das matrículas. Os autores (2018, p. 66) também descobriram que, enquanto no setor privado o aumento de matrículas corresponde praticamente ao aumento idêntico das contratações de docentes, no setor público o aumento do número de docentes é 3 vezes ou 33% menor que o aumento do número de matrículas. Todos esses números, pontuam os autores (2018, p. 64), significam, em princípio e na perspectiva da principal hipótese deste estudo, que uma alta na relação professor-aluno gera maior carga de trabalho. E, segundo eles, essa sobrecarga afeta a qualidade do ensino ofertado, gera consequências como intensificação e precarização do trabalho docente e prejudica a saúde e qualidade de vida dos professores.

²⁶ Segundo a definição de Baudrillard (2008, p. 208), a qual enfatiza que tudo é imagem em detrimento da realidade e história. Ver em BAUDRILLARD, Jean. *A sociedade de consumo*. 2ª ed. Portugal: Edições 70. 2008.

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 96) indicam que a crescente intensificação de trabalho do professor de universidade federal, principalmente os da pós-graduação, é combinada com uma precarização do trabalho. Um dos motivos são as extremas exigências que esta sua posição lhe impõe em face da avaliação da CAPES. Ambos (2018, p. 37; 47; 169-170) relembram que esses docentes, além de enfrentarem um grande número de alunos em sala, prepararem aulas, corrigirem provas e orientarem alunos, também dão aulas na graduação, atendem seus alunos; fazem suas pesquisas, relatórios de pesquisa, escrevem artigos, livros e pareceres para publicação, participam de congressos; e, em face de sua condição salarial, buscam um complemento de remuneração prestando serviços, num tempo e espaço comprimidos, em consultorias e MBA's. Esse acúmulo de tarefas acarreta graves consequências para sua saúde e para suas relações familiares, em razão, por exemplo, da jornada de trabalho extra em casa e nos finais de semana.

Andrade (2018, p. 52) fala sobre o alto número de atribuições dos professores extrapolar a jornada semanal de trabalho, ou seja, os docentes trabalham nas férias, recessos, finais de semana, feriados, ou quaisquer períodos institucionalmente destinados ao descanso e lazer, pois suas atividades e demandas não se findam. Andrade (2018) e Mancebo (2007, p. 77) explicam que eles usam esses intervalos para “botar as coisas em dia”: adiantando serviços burocráticos, lendo e escrevendo artigos, respondendo e-mails, preparando projetos, de maneira que, como salienta Mancebo (2007, p. 77), o serviço não acaba.

Alves (2017, p. 131) reforça este dilema. A autora se preocupa com a forma como alguns professores incorporaram essa vivência de trabalho intenso e contínuo à sua rotina, de modo a naturalizar não ter tempo para o lazer, para a família e os amigos e mesmo para o descanso de finais de semana e férias. O docente toma o seu trabalho com paixão, ao mesmo tempo em que pensa ser sua obrigação cuidar de sua qualificação e de um programa inteiro, convertendo a atividade laboral em droga cotidiana.

Brum (2016) comenta sobre a irracionalidade da intensificação do trabalho, a qual aceitamos e vivemos sem percebermos, na maioria das vezes, o quanto ela é doentia:

Estamos exaustos e correndo. Exaustos e correndo. Exaustos e correndo. E a má notícia é que continuaremos exaustos e correndo, porque exaustos-e-correndo virou a condição humana dessa época. E já percebemos que essa condição humana um corpo humano não aguenta. O corpo então virou um atrapalho, um apêndice incômodo, um não-dá-conta que adocece, fica ansioso, deprime, entra em pânico. E assim dopamos esse corpo falho que se contorce ao ser submetido a uma velocidade não humana. Viramos exaustos-e-correndo-e-dopados. Porque só dopados para continuar exaustos-e-correndo (BRUM, 2016).

As palavras de Brum refletem a realidade de grande parte da população mundial, (não só brasileira), incluindo os professores que, como comentado anteriormente, há uma parcela

que faz uso de medicação. Pesquisando sobre este contexto, Insfran e Ladeira (2020, p. 340-341) escutaram de um docente que ele faz uso de medicamentos motivado por questões do trabalho que lhe tiram o sono. O referido professor disse a eles que sofre de ansiedade, distúrbio do sono, estafa e faz uso eventual, *por conta própria*, de Rivotril [grifo dos autores]. Quando não estão doentes, os professores estão indignados. Vejam um depoimento sobre o assunto, feito por um docente de pós-graduação a Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 194): “Por isso eu digo que é o sequestro da subjetividade [...] Eu não estou ganhando nenhum centavo a mais com isso. Estou com muito mais trabalho, mais irritação, mais problema, muita atividade administrativa de secretaria”.

Aliado ao serviço que nunca se finda e ao estímulo por produzir, é importante lembrar também que, na sociedade de controle, nunca se termina nada, até mesmo a formação do indivíduo é permanente (PAULA e SUETH, 2015, p. 112; 124), vide os pós-doutorados. Ferreira e Oliveira (2022, p. 50) explicam que o pós-doutorado não é um grau acadêmico, porém é observada uma ânsia no meio acadêmico por se obter mais esse título. O professor não para de estudar. Na verdade, opinam as autoras, enquanto doutores, já estão prontos para usar seu conhecimento “em campo” e a favor da sociedade; até mesmo para repensá-la e reconstruí-la. Contudo, para impedir que o docente reflita sobre a realidade e lute por mudanças necessárias, o capitalismo ocupa o trabalhador, deixa-o sem tempo. Por exemplo, impelindo-o a cursar um pós-doutorado, mantendo o professor dentro da academia e por mais tempo alheio à vida extramuros, focado nos estudos e produção de artigos, e com pouco tempo para se dedicar às lutas democráticas e de classe (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 50).

Costa (2004, p. 161) constata que a sociedade de controle é constituída pela interpenetração dos espaços, por uma suposta ausência de limites definidos (vive-se em uma rede, que como vimos, é difusa) e pela instauração de afazeres permanentes, por isso os indivíduos nunca conseguem terminar coisa nenhuma, pois estão sempre enredados numa espécie de formação infinita, de dívida impagável, prisioneiros em campo aberto.

Ávila (2010, p. 163-164) também corrobora que a formação permanente faz parte da sobrecarga de tarefas demandadas aos docentes pelas instâncias superiores. Para a autora, trata-se de uma forma de controle burocrático e de uma vigilância direta e constante visando certificar que a produtividade está a todo vapor.

Junto às atividades de ensino e pedagógicas aliam-se responsabilidades e atribuições administrativas e de gestão e a busca pela formação *continuada*. Ávila explica que o discurso de incitação à profissionalização é uma estratégia de governo para o trabalho construída como política educacional. A narrativa é de que é preciso se manter estudando para alcançar o

profissionalismo indispensável à educação e para “reciclar” as competências necessárias ao mercado de trabalho hoje. Um engodo.

Além de tudo, ao passo em que se espera que a educação possa promover uma mobilidade social do sujeito e lhe garantir mais autonomia, ela é dirigida às métricas e à produtividade (FERREIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 51). Este panorama passou a ser delineado, principalmente, após a implantação do neoliberalismo no país com todo seu arcabouço sobre gestão e qualidade que encobre formas de controle e manipulação das subjetividades. Em entrevista, Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 193) escutaram o seguinte depoimento de um entrevistado:

“Então acho que hoje *a universidade sequestra dos professores a subjetividade, porque vai além do que você produz ali fisicamente. O tempo inteiro ela está te sugando e usando controles sutis e sofisticados. E acho que é isso que a maioria dos professores não entende.* Quando chega um novo tipo de gestão, um novo modelo organizacional: “Ah, vamos pra reunião discutir gestão estratégica, qualidade total”. Toda hora vem alguém com uma história assim e a gente está cada vez mais trabalhando mais.” [grifo dos autores] (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2018, p. 193).

Rosso (2008, p. 23) afirma ainda que as mudanças tecnológicas (melhor explicitadas mais à frente), além de sua função primeira de substituir o trabalhador, contribuem para aumentar sua intensidade. Mancebo (2007, p. 77) também compreende que o trabalho docente, além de flexível e multifacetado, perpassado por atividades e exigências múltiplas que não cessam nem em época de greve ou férias, gera uma jornada de trabalho intensiva (aceleração na produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho) que, atualmente, está facilitada pela introdução das novas tecnologias. A internet, por exemplo, tem auxiliado muito o trabalho remoto, inclusive fora do horário regular do serviço.

Dejours (2007, p. 43), apresenta outro problema: além da intensificação do trabalho por conta da elevada carga de trabalho, há ainda a degradação progressiva das relações sociais entre os pares. Afinal, segundo o autor (2012, p. 124), a precarização não concerne apenas ao emprego, mas também a toda extensão social e existencial do indivíduo.

Insfran e Ladeira (2020, p. 340) relatam que, no cenário capitalista neoliberal em que vivemos, é difícil não permitamos ser capturados pela lógica individualizante, competitiva e irracional que sustenta todo o processo. Os autores falam que os donos do capital pregam falaciosamente que precisamos estar permanentemente produzindo, correndo atrás de nossos objetivos, para não ficarmos para trás, para que os outros não nos ultrapassem. Se pararmos, eles, meritocraticamente, vão conquistar lugares melhores. Além do trabalho intensificado, Insfran e Ladeira afirmam que o discurso diz que a concorrência é o único meio de sobrevivermos, porém, esse estímulo à competição é desumano e também nos leva à exaustão.

Soma-se a isso, o fato de que o docente é enredado a apoiar o sistema produtivista. Há outros discursos e, entre eles, uma narrativa de promessas, de recompensas e status que conduz o trabalhador a aceitar as tarefas que extrapolam seu cargo. Para Dejours (2008, p. 43), este aumento de trabalho somado à precariedade a qual os trabalhadores estão expostos e aliado a relações incongruentes no âmbito do trabalho – relacionamentos que perpassam por decisões arbitrárias, desconfiança, concorrência entre pares, ganância e ambição de formas desenfreadas, etc. –, deixa os trabalhadores fatigados. Ademais, acrescenta o autor, reforça o individualismo, faz com que os indivíduos adoçam e tenham muitas dificuldades para reagir coletivamente.

➤ Mecanismo 3: Enfraquecimento do coletivo no geral

“O individualismo triunfa, então, com risco de arruinar o coletivo e a cooperação” (DEJOURS, 2004, p. 32).

Como forma de assegurar que o capitalismo siga operando e que ideias e manifestações contrárias a ele sejam suprimidas, é preciso enfraquecer o coletivo. Reuniões de trabalho são vistas como desnecessárias e, quando ocorrem, tornam-se espaços de brigas; diferentes setores de um mesmo local são situados em posições afastadas impedindo que se auxiliem e enfatizando práticas mais individualizadas; é criado um entendimento (uma “verdade”) que se um trabalho está bem feito por um indivíduo/setor, já trará bons resultados e não será necessário que outras equipes ou segmentos interfiram (SCHEINVAR, 2014, p. 486).

Dando ainda continuidade a um trabalho que se iniciou na década de 1990 no país, após a reforma trabalhista da época, temos outra estratégia para se abalar coletivos: ocasionar o enfraquecimento dos sindicatos.

Segundo Ávila (2010, p. 19), é preciso reconhecer que “novas possibilidades de condutas humanas, novos papéis e novas relações de trabalho caminham para a inibição da justiça social, da solidariedade e da tolerância, eliminando a possibilidade de reconhecimento e de prazer no trabalho e intensificando o sofrimento”. A autora explica que a subjetividade de cada trabalhador passa a ser capturada pelo próprio capital e, ao se considerar o campo da educação, percebe-se que esse tem sofrido um crescente processo de individualização em seu interior, em que as solidariedades baseadas numa identidade profissional e de classe são abolidas. A seguir, explico com mais detalhes.

3.A) O individualismo e a competição

Devemos recordar que o capitalismo do século XIX, o chamado capitalismo de produção, visava à expansão da produção. Conforme Sibilía (2008, p. 35), não havia grande

ênfase no ato de consumir. Era uma época a qual as pessoas ainda consumiam somente o necessário. Posteriormente, ocorreu a crise de superprodução e foi preciso incentivar o consumo. Em consequência disso, entre outros fatores, na sociedade contemporânea, a ideia de povo vai perdendo força e outras figuras emergem, como a do sujeito consumidor, e este “passa a ser, ele mesmo, um produto à venda” (SIBILIA, 2008, p. 35). Não há mais uma preocupação com o outro.

Segundo Lopes e Rech (2013, p. 218), os indivíduos são estimulados a competir com seu “rival” e conduzidos a ignorar ou simplesmente tolerar o outro que não concorre consigo. Conforme as autoras, para o sujeito “despolitizado” e egoísta, o importante não é refletir sua realidade, viver em sociedade, mas ter posses que o diferenciem do outro, ter um currículo “melhor” do que o do outro. Nas palavras de Gros (2011, p. 116), a estratégia política consiste em despolitizar o sujeito para que ele se dirija apenas à sua exigência de satisfação pessoal. Gros (2011, p. 116) ainda acrescenta: “a biopolítica é um meio de tornar o sujeito cego a qualquer coisa que não seja uma necessidade de consumo e uma satisfação pessoal”.

Insfran e Ladeira (2020, p. 340) explicam que, no neoliberalismo é difícil não sermos capturados pela lógica individualizante e competitiva. Há um discurso mentiroso de que é preciso ser melhor que o outro. Conforme Gaulejac (2020, p. 174, 179, 233 e 234), quando todos querem vencer, ninguém mais se preocupa com o bem comum. A lógica de vida passa a ser não se deixar ultrapassar. A inversão da lógica solidária começa, segue o autor, quando o homem acredita que, para ser o melhor, ele deve ser o primeiro. Trata-se, portanto, de um jogo cuja finalidade é uma competição perpétua entre os primeiros lugares. Se pararmos, diz o autor, ficaremos pra trás. Para ele, cada indivíduo é persuadido no fundo de si mesmo de que é o melhor, e assim adere a uma cultura de competição, que celebra o mérito individual. Tentativas de limitar a competição são vistas como hostis à liberdade do homem. É o discurso da meritocracia. Para Gaulejac, ele causa alienação extrema e produz cegueira sobre as oportunidades reais de sucesso. O autor também cita que a exigência de sucesso contínuo leva obrigatoriamente ao fracasso. O que termina por excluir os que possuem menor desempenho, como os idosos, os mais fracos, os inconformados com esta realidade e todos aqueles que se esgotam e adoecem. Aonde existe sucesso em uma sociedade assim?

Gaulejac (2020, p. 120) explica que na nova organização do trabalho, de cunho gerencialista, os sujeitos são tratados como *winner*s, batalhadores e competitivos e, conseqüentemente, são convencidos de que gostam do sucesso, sendo sucesso confundido com “alcançar altos desempenhos”; passam então a se dedicar à organização do trabalho de corpo e alma, livremente. Apesar da individualização ter sido sempre um dos aspectos do capitalismo,

Dejours (2004, p. 34) a toma como um dos principais princípios das novas formas de organização do trabalho, de gestão e de direção das empresas. Para ele, a **individualização** [grifo do autor], invoca a concorrência generalizada entre as pessoas. Os contratos objetivos, a avaliação individualizada do desempenho e a precarização do trabalho, aliados à concorrência, geram condutas desleais entre pares e arruinam a solidariedade. Conforme Dejours, o resultado desta cultura gerencial é o isolamento de cada indivíduo, sua solidão e a desagregação do viver junto. Esse isolamento, continua o autor, pode contribuir para destruir a subjetividade do indivíduo, juntamente com sua saúde mental. “A desagregação dos coletivos e a individualização das relações no trabalho contribuem para ‘psicologizar’ as causas do sofrimento induzido pela pressão do sempre melhor” (GAULEJAC, 2007, p. 309-310).

Além da disputa entre pares, o Dejours (2008, p. 21) cita também a concorrência entre setores de uma mesma instituição que faz com que os trabalhadores passem a operar dentro de uma cultura de competição permanente, banalizando comportamentos desleais entre colegas, desconsiderando atitudes solidárias e perdendo o senso de justiça comum.

Seguindo a lógica da competição, no âmbito acadêmico, acredita-se que o professor age assim para estar em melhor posição que seus pares. Ele não vê mais sentido em crescer junto, mas em se sobressair. “A lógica da visibilidade e o mercado das aparências desempenham papéis primordiais na construção de si e da própria vida” (SIBILIA, 2008).

Ao considerarmos o fenômeno do abalo do coletivo e o individualismo e competições oriundos dele, é preciso fazer uma recapitulação histórica. Sguissardi e Silva Junior (2018, p. 276) nos recordam que a universidade norte-americana, no que tange ao campo político, preconiza uma profissionalização da ciência e do conhecimento, com o objetivo de regulação social. Sob essa influência, os acadêmicos brasileiros têm seus papéis reconfigurados, aproximando-os de uma instituição amalgamada pelas e nas novas estruturas sociais do neoliberalismo, dificultando-lhes a capacidade para a crítica necessária, traço histórico da identidade universitária.

Conforme Sguissardi e Silva Junior (2018, p. 276-277), a ciência, a universidade e os acadêmicos, diante do processo de naturalização do neoliberalismo e, no tocante à regulação social do Estado sobre a ciência, passam a exercer o papel de formadores do indivíduo *individualista possessivo*. Essa naturalização do *individualismo possessivo* é um processo de formação do ser singular, de subjetivação, é transformar sua forma de ser para a sociedade e para o trabalho. Para os autores, este novo ser não questiona as contradições que produzem a realidade capitalista por meio da prática social humana; quando essa toma sua subjetividade por meio de um *sequestro* conduzindo o sujeito até mesmo a práticas destoantes da moral vigente.

Há ainda outra forma de individualismo oriundo do *Modelo CAPES de Avaliação*. Ferreira (2015, p. 53) relembra que o professor passa a querer pontuar mais que os outros. De acordo com a autora, o currículo Lattes (currículo docente disponibilizado on-line de maneira pública) torna-se objeto de competitividade quando um professor procura por informações dos colegas: ele busca saber se publicaram ou não; se publicaram, em que periódico; e se o mesmo é de prestígio. Sguissardi e Silva Junior (2018, p. 44) corroboram – o Estado induz ao *produtivismo acadêmico* ao direcionar recursos apenas aos professores com currículo “excelente”, fazendo-os incorporar a lógica mercantil que hoje tutela a universidade. Sendo assim, como explicam os autores (2018, p. 57), a inevitável contradição dialética entre o individualismo e o sentimento de pertença a um coletivo, que outrora não necessariamente era alienado, passa a sê-lo quando o indivíduo toma suas próprias habilidades e conhecimento como mérito seu, em vez de aprendidos por meio da prática universitária. O coletivo passa a se configurar como mera aparência, uma ilusão.

Andrade (2018, p. 35), em suas pesquisas, também percebeu uma cultura de individualismo no meio acadêmico oriunda do produtivismo e responsável por estimular a competição e rivalidade. A autora (2018, p. 35-36) explica que a busca por recursos de pesquisa e pela manutenção de bolsas de estudo, a concorrência por custeios de viagens e congressos, bem como a classificação de programas em rankings têm contribuído para a naturalização da disputa entre docentes e discentes, Programas de Pós-Graduação e universidades; disputa essa fomentada pelas agências financiadoras e avaliadoras. Esse cenário degrada as relações pessoais, retirando do docente sua satisfação e prazer em trabalhar, além de ameaçar a solidariedade e a cooperação entre os pares, prejudicando a sensação de pertencimento a um coletivo. A autora (2018, p. 36) detecta na literatura algumas atitudes comuns aos docentes, como: alienação, sentimento de desapossamento do trabalho, passividade, conformidade e pouca resistência. Andrade observa ainda a universidade agora como uma soma de desempenhos individuais, e não a junção de esforços em prol de um objetivo comum. Diante desse fenômeno ela encontrou estratégias defensivas de negação ou minimização do sofrimento; passividade, conformidade e pouca resistência à mudança.

Percebe-se que a consequência de tudo aqui exposto – a despolarização do sujeito por meio de uma universidade que naturaliza o neoliberalismo, as inúmeras tarefas que os professores realizam de forma isolada (emissão de pareceres, escrita e análise de artigos, supervisão de projetos, entre outras), o trabalho remoto e a perseguição por metas no meio

docente que levam à competição entre os seus – faz com que o individualismo se sobreponha aos laços de solidariedade que devem existir entre os pares. É a derrocada do coletivo.

3.B) Enfraquecimento dos sindicatos

Dejours (2004, p. 32) explica que, no âmbito do trabalho, um coletivo trata-se de um grupo de trabalhadores que firmam pactos entre si sob a forma de acordos normativos, tendo eles, entre outros propósitos, um objetivo social. Para o autor, a cooperação trata-se de um compromisso que é ao mesmo tempo técnico e social. Isto porque trabalhar não é somente produzir: é, também, e sempre, viver junto. Dejours aponta que o viver junto supõe a mobilização da vontade dos trabalhadores em conjurar os litígios ou os conflitos que possam surgir de desacordos entre eles no trabalho.

O autor nos relembra também que dar sua contribuição e seu consentimento em acordos normativos num coletivo implica a renúncia a uma parte do indivíduo em prol do favor do viver junto e da cooperação.

Um exemplo de coletivo que era muito forte, principalmente na época do capitalismo fordista, são os sindicatos. Inúmeras conquistas trabalhistas foram alcançadas por meio deles. Como forma de manutenção do capitalismo na contemporaneidade cabe então a este enfraquecer aqueles. Inicialmente, houve uma aproximação dos sindicatos para tentar cooptá-los. Já na década de 1960, Foucault parece constatar que os sindicatos estavam reproduzindo e naturalizando valores da burguesia e algumas práticas capitalistas conservadoras e arbitrárias (SOUZA; GARCIA, 2007, p. 25). Mais adiante, com o fortalecimento do neoliberalismo, percebemos que o capitalismo, utilizando-se de suas estratégias, por meio da intensificação do trabalho (como exposto no Mecanismo 2) e da lógica competitiva, termina por impedir que os docentes se organizem coletivamente.

Não faltam exemplos da fragilidade dos sindicatos no contexto atual. Cardoso (2015, p. 493) relata que em 2013 foi convidado para compor uma mesa sobre sindicalismo, que tinha o provocador título de “Para onde foram os sindicatos?”. O autor explica o termo “provocador” como não sendo uma mensagem tão subliminar assim, pois, na época, sob o governo de um partido com origem no movimento sindical (o Partido dos Trabalhadores), que estava no poder federal há mais de 12 anos, era como se os sindicatos brasileiros tivessem desaparecido da cena política e social do país. Para o autor, estava explícita a ideia de que o sindicalismo no Brasil vivia uma crise. O autor traz algumas comprovações em sua pesquisa, entre elas, a taxa de filiação. Segundo ele (2015, p. 495), a ação sindical pode ser mensurada de várias maneiras, mas o indicador mais utilizado internacionalmente é a taxa de filiação sindical. Por isso, o autor

(2015, p. 494-495) aponta que os sindicatos existentes em 2001 declararam ao censo do IBGE possuir 19 milhões de pessoas filiadas, enquanto em 2014 o número declarado de filiados ao Ministério do Trabalho e Emprego foi de pouco mais de 8 milhões. Cardoso (2015, p. 495) observou que entre “a população assalariada adulta (pessoas de 18 anos ou mais, incluindo servidores públicos, domésticos e assalariados sem carteira, além dos assalariados com carteira, do campo e da cidade)” a taxa de filiação sindical caiu de 21% em 2006 para 16,6% em 2013 – a menor taxa registrada pelo IBGE na série histórica iniciada em 1988. Para o autor (2015, p. 496), “essa queda recente coincide com o crescimento estrondoso do número de empregos formais de má qualidade”. A fragmentação das bases sindicais também foi outro ponto comprovado pelo autor.

No âmbito docente, no Brasil, Alves (2017, p. 138) cita como exemplo que o Andes (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior), apesar das tentativas de busca de saídas coletivas para o produtivismo acadêmico e ser um dos mais efetivos sindicatos combatentes, está cada vez mais debilitado, pois o próprio movimento sindical está enfraquecido.

Sguissardi e Silva Jr. (2018, S.D.) se perguntam se “é possível (re)construir um sindicato que faça frente ao processo de trabalho intensificado e alienante nas IFES?”. Os autores (2018, p. 14) veem como relevante a questão de os sindicatos terem sofrido transformações ao longo do processo de uma nova forma de controle e regulações sociais por parte do Estado a ponto de, nesse processo, terem se aproximado do Estado. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 233) observam que os docentes têm participado pouco do sindicato, bem como ele tem sido enfraquecido. Segundo eles (2018, p. 233; 262), um dos motivos é a gestão centralizada por parte do Ministério da Educação e suas exigências de produtivismo e intensificação do trabalho, as quais impedem o docente de ter tempo e ânimo para reivindicar mudanças nas políticas de avaliação e financiamento da CAPES.

Para os autores (2018, p. 233), o sindicato docente, hoje, pouco discute as concepções de universidade, a dimensão da cientificidade reflexiva e não pragmática, a dimensão corporativo-econômica, e a concepção de universidade articulada a um projeto de país. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 234; 259-260; 262; 268) apresentam depoimentos de professores que dizem que os docentes mais novos não se filiam ao sindicato por serem “doutores produtivos” que não têm tempo para movimentos sindicais; que veem os sindicatos divididos; que se sentem inseguros sobre o papel e a importância das reuniões sindicais; que ao se dedicarem ao sindicato, não têm tempo para se qualificarem (fazer doutorado e pós-doutorado) e produzirem; e que muitas vezes se afastam do sindicato porque, atualmente, dentro da

universidade, o sindicalista é visto como um sujeito chato, que é contra tudo. Por fim, os autores (2018, p. 258) notam que a resistência a esse sistema produtivista atual pela via sindical se mostra frágil no presente e incerto no futuro.

Como ocorreu toda essa desvalorização dos sindicatos? Em um contexto histórico, Harvey (2014) nos relembra que o pós-modernismo supera o modelo de desenvolvimento capitalista que prevalecia desde 1945. Para o autor (2014, p. 121), a nova fase do capitalismo alterou profundamente nossas vidas cotidianas e afetou substancialmente nossa própria percepção e vivência psíquica. Devemos recordar aqui mais uma vez a recessão que se iniciou a partir de 1973 devido ao modelo de superacumulação predominante – o fordismo. Harvey (2014, p. 136) explica que por trás de toda a rigidez fordista estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político unido ao grande capital e aos grandes governos no que parecia, cada vez mais, uma defesa disfuncional de interesses escusos, definidos de maneira tão estreita que acabaram por solapar a acumulação do capital. Poder, indústria e Estado viram a crescente competição internacional combinada a baixas taxas de lucros corporativos e um processo inflacionário em aceleração derrubarem o fordismo. Somado a isso, Anderson (1995, p. 10) e Harvey (2014, p. 135) recapitulam que toda tentativa de superar esse problema esbarrava na força aparentemente invencível do poder da classe trabalhadora, que temia perda de direitos e que reivindicava que o Estado investisse cada vez mais em gastos sociais. Além disso, Anderson (1995, p. 10-11) e Hill (2003, p. 32) citam Hayek para explicar que a raiz da crise sindical está ligada à prática do Estado de restrições orçamentárias, reformas fiscais e a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, a constituição de um exército de reserva de trabalho a incentivar os agentes econômicos e a falir os sindicatos. Foi um período de muitas greves e problemas trabalhistas. A resposta do capitalismo e dos governos dos países centrais a essa situação deu início a um novo regime de acumulação, denominado “flexível” por Harvey. O autor parte da premissa, inclusive, de que o capitalismo neoliberal está pautado na acumulação capitalista flexível. Segundo ele (2014, p. 144), o capital retomou sua margem de manobra e seu controle sobre o mercado de trabalho por meio de uma estratégia principal: precarizar as relações trabalhistas, com o estabelecimento de contratos temporários e subcontratações e, acrescento, enfraquecimento dos coletivos. Os sindicatos e as organizações classistas passaram então a ter dificuldades de organizar os trabalhadores inseridos em subempregos. A organização coletiva do trabalho e as negociações sindicais passam a ser retratadas como inimigas do mercado e da produtividade, como impeditivas da meritocracia, ou seja, como obstáculo à estruturação de uma hierarquia “natural” (e resignada) de vencedores e perdedores.

Cardoso (1999) traduz o pensamento capitalista sobre sindicatos e sua motivação para dispersá-los:

[...] supondo a ausência de sindicatos e considerando o interesse econômico dos empresários por maximização de lucros, estes últimos agirão apenas segundo os incentivos ou obstáculos impostos pela lei, tendo em vista o poder de barganha dos trabalhadores individuais. Assim, sempre que a situação de mercado for desfavorável ao trabalhador, e por isso seu poder de barganha for reduzido, o empregador terá incentivos para não lhe pagar os direitos. Como o trabalhador tem medo de não encontrar emprego, caso seja demitido, dado que o mercado lhe é desfavorável, aceitará a exploração (CARDOSO, 1999, p. 152).

Dejours (2004, p. 33) afirma que a falta de construção de acordos normativos e de regras de trabalho decididas em conjunto aprofundam o individualismo e, por consequência, conduzem a reiterados conflitos que podem se tornar até mesmo violentos; de maneira que, em síntese, a própria ética propícia à vida no trabalho é esquecida. Neste momento, o trabalho gera, então, sofrimento, frustração, sentimento de injustiça e, porventura, patologias, inclusive mentais.

No Brasil, o sindicalismo entra em queda na década de 1990, quando o neoliberalismo se fortificou no país. Cardoso (2015, p. 501) relembra que, nos anos 1990, as negociações salariais tinham sido, quase sempre, desfavoráveis aos trabalhadores até mesmo para os sindicatos mais fortes do país. O autor aponta que o desemprego em alta, ameaça de migração por parte das empresas, a reestruturação produtiva seguindo os programas de qualidade, flexibilização dos contratos de trabalho, o crescimento da informalidade e a desindustrialização da economia, entre outros fatores, reduziram o poder de barganha dos sindicatos. Cardoso (1999) percebe este fenômeno e decide estudá-lo já no final desta década. Em 1999, o autor (1999, p. 29; 153-155) realizou uma pesquisa na Justiça do Trabalho com documentos que datavam de 1931 e 1999. Ele verificou que o número de processos trabalhistas entre 1986 e 1997, saltava de menos de 850 mil processos para mais de 2 milhões, sendo a maior parte desses processos, individuais.

O autor (1999, p. 154; 160) também revelou uma associação entre saltos no ritmo de demissões e aumento de processos trabalhistas, a qual percebe ser oriunda do início da precarização de contratos laborais da época, de sua quebra, da falta de segurança trabalhista e do aumento do desemprego no país, dada a instabilidade da economia na época, que ora apresentava ciclos muito curtos de crescimento e ora de desaceleração. Outro dado importante: o crescimento das demandas judiciais é inversamente proporcional ao número de participantes em movimentos grevistas. Conclusão: os trabalhadores se afastaram do sindicato e muitos processos deixaram de efetivar-se através da representação coletiva, passando a ser mediados por advogados trabalhistas, tecnicificando-se, individualizando-se e esvaziando-se politicamente.

Desde os anos 1990 até hoje, Frigotto (2014) explica que:

[...] as forças sociais contra-hegemônicas do campo da luta dos trabalhadores, que se expressam em sindicatos, movimentos sociais, partidos e instituições, perderam ou arrefeceram a capacidade de pautar a agenda política. Avança, pelo caminho contrário, mediante a ideologia neoliberal e pós-moderna uma profunda despolitização e mascaramento dos conflitos (FRIGOTTO, 2014, p. 69).

Na verdade, se observarmos com atenção, as novas configurações de trabalho precárias têm se assemelhado aos empregos no período da Revolução Industrial, quando os trabalhadores não tinham direitos garantidos e eram submetidos à intensificação do trabalho. Entretanto, nesse período, a ação sindical era forte e, hoje, temos como agravante o enfraquecimento dos sindicatos. Conforme Cardoso (1999, p. 163-164), “a organização fordista do trabalho, principalmente industrial, fornecera o caldo de cultura para um sindicalismo com grande capacidade de articular identidades coletivas, de formular projetos abrangentes para amplas parcelas da população assalariada”. Continua o autor (1999, p. 164): os sindicatos de massa negociavam condições muito semelhantes de trabalho e de vida para a maioria de seus associados – essa era a imagem que se tinha de um sindicato –, e foi isso que a década de 80 pôs abaixo. Um dos motivos, explica Cardoso (1999, p. 164), é que, no centro do mercado de trabalho, os trabalhadores mais estáveis começaram a sofrer com o assédio dos “esquemas participativos de qualidade”, programas (japoneses) que se baseiam na lealdade do trabalhador individual à empresa e seus objetivos de produtividade e “qualidade”.

Alcadipani (2005, p. 30; 146; 149-150) cita autores que estudam os discursos da qualidade nesta época como mecanismos alteradores da cultura das organizações e, também, como ferramentas de controle e imposição de disciplina das e nas organizações. Gaulejac (2020, p. 119) explica que o ideal da empresa deve se tornar o do trabalhador, logo, os valores da empresa devem ser semelhantes aos valores individuais do sujeito (os processos de captura do Ego, afirma o autor, são muito sofisticados! Continua Gaulejac [2020, p. 119]: “Eles operam um ‘ajustamento’ entre a ‘personalidade’ do trabalhador e as expectativas da organização”). Sobre a nova configuração do trabalho, finda Cardoso (1999, p. 164): a exigência empresarial por produtividade e *qualidade* compõe novos e não desprezíveis elementos de dissuasão da solidariedade sindical.

É preciso que vençamos os preconceitos que no momento pesam sobre as concepções da ação sindical e política (DEJOURS, 2004, p. 33) e que reconstruamos os laços de solidariedade entre nossos pares. Se considerarmos a contribuição que a cooperação pode oferecer no âmbito individual e no social, será possível compreender por que é possível constituir-se uma solidariedade fundamental entre a experiência subjetiva do sujeito e a

coletividade na perspectiva de favorecer às condições éticas do viver junto (DEJOURS, 2004, p. 33).

Mancebo (2010a, p. 3) resume o quadro exposto até agora: o capitalismo na sociedade contemporânea convoca a subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho e propaga a “verdade” do ser maleável e polivalente, de ter horários indefinidos no trabalho, precariza vínculos trabalhistas, neutraliza a mobilização coletiva e aprofunda o individualismo. Contudo, não se esgotam aqui todas as armas de captura da subjetividade. Sigamos.

➤ **Mecanismo 4: Tornar o sujeito autocontido: O “não-agir”, a omissão**

Foco principal desta tese que será mais amplamente discutido na pesquisa de campo, outro modo de se tornar o sujeito submisso é tornando-o omissos, autocontido, tirando-lhe a disposição e a determinação para lutas sociais.

De um modo geral, Souza (2020, p. 469-470) discorre que a sociedade capitalista de classes, em que encontramos a divisão social-técnica-hierárquica do trabalho, delimita até onde vai a ascensão e mobilidade social dos indivíduos, conforme o lugar que ocupam nessa divisão e na estrutura produtiva. Ainda segundo o autor, o capitalismo define nossas condições materiais e espirituais de existência, destruindo nosso querer e poder de vontade, os quais são propositalmente silenciados.

Ao falarmos em educação, Minayo-Gomez e Barros (2002, p. 654) afirmam que as redes de ensino são regidas com base nos moldes burocráticos, tutelares e normalizadores, ou seja, a autonomia do trabalhador como profissional não é de todo eliminada, mas é fragilizada pelo sistema. “Os processos que se instituem nessa forma de administração não têm estimulado as discussões coletivas, desvalorizam o trabalho dos educadores, conduzindo à atualização de formas despotencializadoras de trabalhar/viver” (MINAYO-GOMEZ e BARROS, 2002, p. 654), como abordado no Mecanismo 1. Um estilo de administração que limita a invenção de novas subjetividades.

Ainda tecendo uma relação entre este Mecanismo e o Mecanismo 1, temos que pensar no sujeito omissos pela falta de conhecimento, de pensamento crítico. Hill (2003, p. 41) apoia a ideia de que os professores e professores estudantes devem ser intelectuais transformadores críticos e avaliarem criticamente uma gama de perspectivas e ideologias, incluindo sua própria reflexão crítica. O autor afirma que não se deve silenciar outras perspectivas, mas privilegiar perspectivas emancipatórias. Souza (2020, p. 517) analisa que o Projeto Político-Pedagógico de um curso pode ser reconfigurado segundo os interesses e necessidades do capital-imperial dos homens de negócio, do empresariado e do bloco no poder, de modo que não contemple as

diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais em seu currículo. Na perspectiva de Cóssio (2014, p. 1581 e 1587) apud Souza (2020, p. 517), ao se eleger alguns conteúdos escolares, outros são esquecidos e, portanto, muitos saberes são silenciados [de propósito], bem como alguns discursos discriminatórios, conservadores e excludentes são naturalizados, uma vez que somente alguns pontos de vista são privilegiados. Sob esse prisma, diz a autora, ampliar-se-iam as diferenças entre os que têm seu saber ensinado e o outro grupo, visto que os não contemplados com seus saberes, histórias e culturas, ao não se reconhecerem, estariam sendo silenciados e encontrariam mais dificuldades para se adequarem.

Também conforme Siqueira (2009, p. 10), é preciso que os estudos de organizações tenham uma perspectiva crítica, buscando pensar não apenas as afirmações, mas também as não-afirmações que fazem parte do jogo das oposições do sistema geral a que pertencem. Ele denuncia:

as lacunas e brechas, os usos indevidos a ação irresponsável, a manipulação ou negação dos sujeitos, as intenções não confessas, as afirmações dúbias e falaciosas, as dores e os anseios não-declarados. [...] O silêncio é um ponto expressivo central nesse sistema e permite o acesso à contradição entre o ver e o não-ver, o dizer e o não-dizer, o pensar e o não-pensar. Um silêncio só é significativo no enunciado do próprio sistema de oposições; a ausência de uma fala do poder não quer dizer uma ausência de poder num espaço de poder (SIQUEIRA, 2009, p. 10).

A insatisfação com o trabalhar pode ser ainda analisado sobre outro viés. A ativação de mecanismos para tornar o sujeito autocontido, submisso, sem disposição para lutas sociais, faz parte da tática dos homens de negócios que ditam as normas do sistema capitalista. Conforme Bendassoli (2020, p. 13-15), “os valores liberais se destinam a perpetuar nossa passividade”, a autodisciplina sempre foi um dos comportamentos coerentes com a acumulação de capital, desde o século XIX. Segundo o autor, na atual sociedade de gestores há ainda uma nova moral que se forma e dentre seus componentes está o conformismo, a passividade e a docilidade. Dejours (2007, p. 49) corrobora que o autocontrole “à japonesa” exercido pelas empresas é “um sistema diabólico de dominação autoadministrado, o qual supera em muito os desempenhos disciplinares que se podiam obter pelos antigos meios convencionais de controle”. Portanto, **não podemos culpabilizar o sujeito**. Alguns aspectos da subjetivação do indivíduo levam-no ao “não-agir” e à indiferença frente à dominação do Estado capitalista. Segundo pesquisa de Silva e Mancebo (2014, p. 487), ara apreender os sentidos e significados do trabalho do professor é preciso considerar os nexos entre instituições, política, sociabilidade e subjetividade e aspectos como o sofrimento e prazer no trabalho. Os autores afirmam que a subjetividade e a identidade dos professores, subjetivamente apropriada frente às características da gestão e organização do trabalho, são predominantemente instrumental-produtivistas – indissociadas da macro categoria política e do campo econômico e de seu processo de desenvolvimento desigual.

Combinadas, geram sofrimento, tal que, apesar da inevitável possibilidade de se mobilizar pensamentos e ações criativos, cisões são forçadas, o que eles denominam de “subjektividades refratárias” ou desviantes de sua direção original. Neste processo é possível que se desenvolva um adoecer tão surdo quanto insidioso (SILVA; MANCEBO, 2014, p. 488).

O mecanismo 4 pode também guardar uma correlação com o anterior. A título de exemplo, Sguissardi e Silva Júnior (2018, p. 259) entrevistaram um docente que lhes confidenciou que os movimentos sociais, defensores tradicionais da “universidade pública, gratuita e de qualidade”, que poderiam defender o ensino público, já não estão em cena. Pelo menos com a força e legitimidade que tiveram. Segundo este professor, há uma inércia por parte dos participantes de movimentos sociais. Bouyer (2010, p. 256), do mesmo modo, percebe a quase impossibilidade das estratégias coletivas de defesa. Distinto da época da produção em massa e em um mundo mais tecnológico, há muitos trabalhadores que atuam sozinhos. Por isso, o autor comenta que o sujeito que trabalha sozinho não tem como verbalizar suas experiências predominantemente subjetivas ou suas estratégias cognitivas a outros. Entre os próprios colegas de serviço não há reconhecimento, não há comunhão, de algo do que todos fazem. Para o autor, o elo do sujeito com o real permanece clandestino quando não há visibilidade nem reconhecimento. Bouyer afirma que isso é patogênico à saúde psíquica.

O que se faz no trabalho real não se torna visível. Ninguém fala. Ninguém verbaliza. O coletivo não discute, não dialoga. Não se cria espaço para discussão, para a deliberação coletiva, para a partilha de vivências e experiências. Não há trocas simbólicas entre os próprios pares. Entre os colegas, predominam a dissimulação, a ocultação de experiências que devem ser compartilhadas e reconhecidas por eles entre os próprios pares. Reina o silêncio, a reserva. Silêncio deveras nocivo aos próprios trabalhadores. O coletivo perde o seu sentido, se resumindo a um grupo de individualidades isoladas, solitárias em seu mundo. Assim, as estratégias coletivas de defesa tornam-se difíceis. Não há partilha, no coletivo, de um mundo subjetivo puramente vivenciado de forma individual (BOUYER, 2010, p. 256-257).

No contexto neoliberal, tecnológico, gerencialista e de organização do trabalho instrumental-produtivistas, de forma concreta, podemos citar as incertezas também como um silenciador do homem: “O motor do sofrimento nos sofisticados sistemas de controle de produção dos modernos cenários produtivos é a incerteza. [...] O desconhecido. Isso gera o medo, a ansiedade e a angústia de não conseguir resolver os problemas do processo da forma esperada pelas gerências” (BOUYER, 2010, p. 256).

Atrelada às incertezas, temos outro silenciador: a ameaça, mesmo quando subliminar. Antunes (2018) entende a sociedade flexível como uma “sociedade do descartável” onde o homem é facilmente desconsiderado. Oliveira (2015, p. 22) exemplifica com a demissão. Para a autora, essa deveria ser tratada como um recurso final das empresas ao detectarem problemas em sua produção ou mesmo quando encontram desconformidades no comportamento dos

funcionários, contudo, a demissão é utilizada como ameaça sabendo que “[...] na atual conjuntura, o ‘gerenciamento pela ameaça’, respaldado na precarização do emprego, favorece o silêncio, o sigilo e o cada um por si” (DEJOURS, 2007, p. 64).

No contexto gerencial, se o trabalhador se sentir ameaçado por outro colega e pensar na manutenção de seu emprego ou numa promoção, ele também se cala, trata-se da:

[...] estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez. Cada um deve antes de tudo se preocupar em “resistir”. Quanto ao sofrimento alheio, não só “não se pode fazer nada”, como também sua própria percepção constitui um constrangimento ou uma dificuldade subjetiva suplementar, que prejudica os esforços de resistência. Para resistir, portanto, convém fechar os olhos e os ouvidos ao sofrimento e à injustiça infligidos a outrem (DEJOURS, 2007, p. 51).

A ameaça possui uma conexão com o medo. Bouyer (2010, p. 256) explica que os sujeitos sofrem e têm medo do fracasso e da exclusão, por isso, o reconhecimento é tão importante para o trabalhador. Nossa subjetividade é captada a operar com medo, ansiosa, angustiada, pois, não sabemos qual será ao certo, o resultado de nossas ações, se seremos punidos quando fracassarmos. No âmbito das pós-graduações, lembremos dos docentes descredenciados de programas como forma de punição por não atingirem metas de “produção” de artigos. Segundo o autor, (2010, p. 251; 256; 258), com medo, o trabalhador poderá se calar e aparentar normalidade. Sendo os limites entre normalidade e patologias estudados cientificamente pela Psicodinâmica do Trabalho percebe-se que o sujeito cria estratégias defensivas para se abster da dissimulação de aparentar normalidade. Bouyer então explica que o risco do trabalho contemporâneo diante dos modernos sistemas automatizados e contínuos, que não reconhecem o trabalhador e causam isolamento e silêncio, é patogênico e pode levar à degradação da saúde mental. Trata-se da “normalidade sofrente” de Dejours (2007, p. 36). Isto é grave. Conforme Dejours (2007, p. 35), “não há neutralidade do trabalho diante da saúde mental”, ela não pode ser subestimada, esta dimensão pática (*pathique*) do trabalho merece análises sociológicas e políticas. Até porque, segundo o autor (2007, p. 64), paradoxalmente, apesar dos trabalhadores adoecerem por se verem mutuamente constrangidos em negar o real e se silenciarem, acabam por se tornar cúmplices desse sistema. Essa postura ocorre porque o trabalho tem um domínio sobre nossas consciências e nos obriga a omitir nossas opiniões contrárias ao sistema, por meio de estratégias de manipulação como as ameaças e o medo.

Bouyer (2010, p. 257) aponta ainda outro silenciador que mantém o sujeito omissivo. Além da insegurança, incerteza e desconfiança que predominam no cenário do trabalho, as tecnologias de ponta encontradas nos sistemas de produção modernos e complexos cooperam para o isolamento do sujeito e, por conseguinte, seu silenciamento. “Escamotear, esconder-se, omitir-se, negar o que se faz são as palavras de ordem entre os trabalhadores das situações

dinâmicas e complexas. Um grave problema nestes modernos sistemas de controle” (BOUYER, 2010, p. 257).

Percebemos que a intensificação do trabalho e o abalo do coletivo retiram do indivíduo a disposição para os movimentos sociais. As novas configurações do trabalho, agora mais tecnológico, trazem medo e insegurança ao trabalhador, que se sente ameaçado. Tudo isso têm gerado um sofrimento que impede o sujeito de ter mobilizações criativas, conduzindo-o ao silenciamento e, muitas vezes, ao adoecimento. Segundo Alves (2011, p. 22), uma nova precariedade do trabalho sedimenta a cultura do medo entre os trabalhadores.

Conforme Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 50), em relação aos docentes do ensino superior, é possível identificar três organismos que podem ser considerados os motivos de sua inércia diante do movimento de reconfiguração da pós-graduação no país a partir dos anos 1990: 1) o CNPq (representando o Estado) e seus convênios e editais indutores de pesquisa aplicada que incitam a busca por produtividade em detrimento do conhecimento; 2) a Agência CAPES (representando o Estado), que regula o sistema de pós-graduação e cada programa com o mesmo objetivo do CNPq (articulada a ele, portanto), bem como forma um novo tipo de ser humano pesquisador: orientado pelo *produtivismo acadêmico* e não para a ciência; e 3) o mercado para o qual os movimentos anteriores convergem e que induziu a reforma universitária sob o comando da Divisão de Avaliação da CAPES e associados, institucionais ou não. Por meio destes três atores, seus discursos e suas “recompensas”, o professor se deixou conduzir pela lógica gerencial, internalizou-a e permitiu que arrefecesse seu ímpeto por mudanças; tudo isso redundou no enfraquecimento das lutas dos trabalhadores docentes e no seu silenciamento. O professor agora está contido, impassível, controlado.

Para Dardot e Laval (2016, p. 208), esse comportamento inativo é muitas vezes reforçado pelo próprio sujeito, pois, segundo eles, a vida do sujeito neoliberal é uma perpétua gestão de si, o que lhe exige autocontrole permanente e regulação da própria conduta, misturando ascetismo e flexibilidade. Para eles, a palavra-chave da sociedade de hoje seria “autorregulação”.

➤ **Mecanismo 5: Disseminação da lógica do empreendedor de si**

“E, assim, perdemos *só* a alma. E alcançamos uma façanha inédita: ser senhor e escravo ao mesmo tempo” (BRUM, 2016).

Baseado na ideia de Dardot e Laval (2016), sobre o sujeito gerir sua vida pessoal seguindo o modelo da gestão administrativa das empresas, chegamos à quinta estratégia de captura da subjetividade: o sujeito é convocado a ser empreendedor de sua própria existência.

O gestor de si pensa sua vida utilizando-se de conceitos empresariais. É difícil comprovar que exista essa lógica, pois ainda há poucos estudos sobre o tema e todos subjetivos. Não há dados numéricos, pois este fenômeno se baseia em observações casuísticas, mas já é comum verificarmos o assunto na literatura (DARDOT; LAVAL, 2016; SGUISSARDI; SILVA JR., 2018; GAULEJAC, 2020; SANTANA, 2020; SOUZA, 2020). É uma ocorrência que, para alguns autores, subtende-se ser uma das consequências do neoliberalismo e que aqui eu trato também como estratégia desse modelo econômico visando à manutenção do capitalismo – o neoliberalismo transforma o sujeito em um produto seu, para assim manter o sistema.

Na definição de Trindade (2021), “o empresário de si é alguém que pensa sua relação com o mundo através dos valores empresariais. Ele parece um sujeito, mas é na verdade um produto do neoliberalismo. Ele é a subjetividade da Biopolítica”.

Brum (2016), em referência aos filósofos Foucault e Byung-Chul Han, diz que não estamos mais em uma sociedade disciplinar, mas em uma sociedade de desempenho, por este motivo, seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas “sujeitos de desempenho e de produção”, ou “empresários de si mesmos”.

Amazarray e Moro (2019, p. 126) também o chamam de Você S/A – em referência ao termo “Eu S/A” de Tonon e Grisci (2015, p. 22, apud GORZ, 2005, p. 10) – explicando-o como um indivíduo que passa a ser uma empresa dentro de si mesmo. Tonon e Grisci (2015, p. 22, apud GORZ, 2005, p. 10) explicam o “Eu S/A” como sendo “o indivíduo [que] torna-se uma empresa em que no lugar da exploração entram a auto-exploração e a auto-comercialização” de forma gratuita e voluntária.

Para o capital, era preciso que seu poder de controle e exploração estivesse além dos “simples” artefatos disciplinares e afora das fábricas e outras instituições. Ele adentrou todas as esferas da vida das pessoas, reproduzindo em todas elas a nova lógica do mundo do trabalho – ser um empreendedor –, sem que o indivíduo percebesse e questionasse.

Dardot e Laval (2016, p. 339) afirmam que o capitalismo agora abarca todas as esferas da existência do indivíduo e, segundo os autores (2016, p. 149), uma das maneiras que ele conseguiu isso, foi valorizando o empreendedorismo e a ideia de que a capacidade empreendedora, constituída pelo mercado, é, junto a ele parte interessada na redefinição do sujeito, dentre outras, da racionalidade neoliberal. Com Von Mises, da Escola Austríaca, há um deslocamento do conceito empreendedorismo. Dardot e Laval explicam que o termo empreendedorismo passou a significar menos a função específica de empreender dentro do funcionamento econômico e passou a tratar-se mais sobre a *faculdade* empresarial que, segundo Mises, existe em todo sujeito; passou a referir-se à capacidade de se tornar empreendedor nos

diversos aspectos da vida do sujeito ou até mesmo de ser o empreendedor de sua vida, empreendedor de si.

No capitalismo contemporâneo então, o sujeito é um *empreendedor de si*, pois empreende tanto no trabalho, quanto em sua vida pessoal. Conforme Dardot e Laval (2016, p. 339), o indivíduo deve se auto gerir a partir de dentro, por si próprio, através de uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. “A empresa é promovida como modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que se deve fazer frutificar” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378). Assim, os autores (2016, p. 339) exemplificam que todas as atividades do indivíduo devem assemelhar-se a uma produção, a um investimento, deve-se sempre fazer cálculos de custos, como em uma empresa:

O que está em jogo nesses exemplos é a construção de uma subjetividade, o que chamamos de ‘subjetivação contábil e financeira’, que nada mais é do que a forma mais bem-acabada de subjetivação capitalista. Trata-se, na verdade, de produzir uma relação do sujeito individual com ele mesmo que seja homóloga à relação do capital com ele mesmo ou, mais precisamente, uma relação do sujeito com ele mesmo como um ‘capital humano’ que deve crescer indefinidamente, isto é, um valor que deve valorizar-se cada vez mais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 31).

Trindade (2021) diz que agora não somos mais seres humanos, políticos, nem sociais, tampouco racionais. Para o autor, somos seres econômicos e, *se somos uma empresa, então é preciso defini-la* [grifo do autor]. Considero que o autor defende estas ideias – de não sermos mais humanos e menos ainda racionais – porque ele se refere a nós como empresas, e porque, ao termos nossa subjetividade alterada, não pensamos o fenômeno, não refletimos sobre ele].

Trindade (2021) faz uma interessante alusão à visão, missão e valores de uma empresa, ao criar visão, missão e valores para o empreendedor de si:

- **Missão:** Crescer infinitamente, valorizar a si mesmo;
- **Visão:** Liberdade para negociar e empreender. O mundo é um mercado aberto e global onde levamos nossos interesses pessoais com o intuito de crescer mais e mais;
- **Valores:** liderança, compromisso, dedicação completa, arriscar a si mesmo, obter resultados atrás de resultados, eficiência e desempenho (TRINDADE, 2021).

Sendo assim, de acordo com Dardot e Laval (2016, p. 324), a grande novidade da gestão gerencialista, reside em modelar os indivíduos tornando-os adaptados subjetivamente a aceitar as novas condições que lhe são impostas, enquanto por seu próprio comportamento contribuem para que essas condições se tornem cada vez mais difíceis e mais perenes. A novidade consiste ainda em promover uma “reação em cadeia”, produzindo “sujeitos empreendedores” de si que, por sua vez, reproduzindo a lógica empreendedora empresarial, ampliarão e reforçarão as relações de competição entre eles. Trata-se, na verdade, da racionalidade neoliberal do empreendedor/empregador de si mesmo que impele “o eu a agir sobre si mesmo para fortalecer-se e, assim, sobreviver na competição” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 325).

A par da definição e lógica que constituem o empreendedor de si, como disseminá-las?

Souza (2020, p. 48) identifica que as técnicas gestonárias gerencialistas [replicadas em processos seletivos, treinamentos, etc. e reforçados por meio de lemas e slogans] são formas de levar as pessoas a se entregar e se doar para a empresa e a fazer do modo de vida da empresa o da sua própria vida. O sujeito trabalhador, por exemplo, passa a ser chamado de capital humano (homem-empresa) e é convencido do valor inestimável do (seu) capital intelectual, então passa acreditar neste discurso de forma positiva, incorporando-o em seus atos.

No ambiente educacional, Andrade (2018, p. 22) percebe que os conceitos do empreendedorismo não estão sendo inseridos só no âmbito organizacional das universidades, mas também no comportamento dos docentes e pesquisadores. Conforme a autora (2018, p. 22), “cada vez mais o professor intelectual é substituído pelo professor empreendedor”. Andrade (2018, p. 21) atribui este fato à implantação do modelo gerencial no país na década de 1990, o qual deu início a um período de profundas mudanças na gestão, avaliação e financiamento dos Programas de Pós-Graduação, sob maior comando e responsabilidade do Estado gerencialista, que mais do que conceder recursos, financia os resultados. Entre várias consequências, a autora relata que os professores submetidos a avaliações e análises de desempenho passam a exercer o papel de produtores, administradores e empresários da sua carreira educacional, num cenário de competição e cumprimento de metas. Essa mudança subjetiva na consciência e na identidade do professor faz ainda com que os editais de fomento deem preferência a pesquisas aplicadas; os profissionais que trabalham com investigações críticas “são ofuscados pelos professores empreendedores, e as áreas das ciências humanas e das ciências sociais são duramente atingidas devido ao menor apelo comercial dos seus projetos” (RIBEIRO; LÉDA, 2016, p. 103).

Já Ribeiro e Léda (2016, p. 104-105) explicam que, no gerencialismo, o professor “para atender ao grande e diversificado rol de atividades exigido pela nova cultura acadêmica – cada vez mais atrelada a princípios de flexibilidade, de empreendedorismo e de autossuperação –, precisa atuar como um ‘faz-tudo’ e apresentar características *heroicas*” para alcançar status na carreira acadêmica e em nome da produção (grifo das autoras). As autoras consideram o docente um “faz-tudo” por ele ter de mostrar flexibilidade e ser um ser humano multifacetado que ora está em um cargo administrativo, ora na sala de aula da graduação, da pós-graduação, em certos momentos no grupo de pesquisa, em outros elaborando o seu projeto de pesquisa.

Conforme Souza (2020, p. 18), a pedagogia gestonária/gerencialista do capital em seu serviço de empresariar a educação, aproveita para legitimar e criar o consenso em torno da lógica da sociabilidade neoliberal e das necessidades do mercado ao passo que também se apropria da forma(ta)ção de professores. Os professores são o alvo, pois são vistos como,

segundo o autor e Hill (2003, p. 27), os responsáveis diretos pela formação e desenvolvimento dos alunos – futura força de trabalho – e pela produção do novo consenso, qual seja, o do homem-empresa (empresa de si; empreendedor de si), aquele que é inovador, protagonista de sua própria vida, competidor, que gosta de se arriscar e se arrisca e que assume sua responsabilidade individual e social. Por isso, segundo Hill:

Os professores são perigosos porque *eles estão intimamente ligados à produção social da força de trabalho*, fornecendo aos estudantes técnicas, competências, habilidades, conhecimentos e atitudes e qualidades pessoais que *podem ser expressas e utilizadas no processo de trabalho capitalista*. Os professores são os guardiões da qualidade da força de trabalho! Este potencial, este poder latente que têm os professores é a razão pela qual os representantes do Estado perdem o sono preocupando-se sobre seu papel em assegurar que os futuros trabalhadores sejam entregues aos locais de trabalho pelo capital nacional e que disponham *da mais alta qualidade possível* (grifos do autor) (HILL, 2003, p. 27).

Para Hill (2003, p. 27-28), fica claro nesta análise que o Estado capitalista tentará destruir qualquer forma de pedagogia *que tente educar os estudantes por meio de uma consciência própria e crítica para o trabalho, e que procure solapar o pacífico funcionamento da produção social da força de trabalho*. Hill (2003, p. 28) então afirma que este medo do capitalismo implica no rígido controle, por exemplo, do currículo para a formação e capacitação do professor, da forma de pesquisa e sua medição de desempenho e das suas estratégias de ensino. Em outras palavras, este processo acarreta *uma estrita regulamentação e auto-regulamentação dos professores com relação à sua própria Pedagogia* (grifos do autor).

É preciso ainda lembrar do discurso gerencial e sua inserção no meio acadêmico:

O discurso gerencial institui uma nova linguagem para promover a mudança na cultura da escola. Embasado na ideologia técnico-burocrática, incorpora o léxico da reengenharia, o discurso participativo da transformação, do empreendedorismo, do cidadão pró-ativo [...]. Busca transformar o “servidor burocrático” num líder dinâmico, tenta provocar transformações na subjetividade dos educadores [...]. O gerencialismo tende a modificar a natureza da linguagem que os profissionais utilizam para discutir a mudança. Esse discurso influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente, a prática. Afeta a forma de ser professor e diretor de escola (SHIROMA; CAMPOS. 2006, p. 232).

Trindade (2021) descreve que um empreendedor de si “não se cansa nunca, leva trabalho pra casa; almeja o impossível, é empenhado, não desiste nunca. [...]. É um contínuo processo de valorização do Eu no mercado de trabalho. **Cuidado de si significa aqui intensificação do desempenho**” (grifo do autor). Souza (2020, p. 553) elenca algumas características análogas do “empreendedor de si” que devem ser aprendidas nas instituições de ensino: ser um capital humano atraente, desenvolver a resiliência para enfrentar as incertezas e inseguranças da competitividade e concorrência do mundo globalizado, ser inovador e saber se reinventar constantemente, estando disposto a tudo e a qualquer coisa para “vencer na vida” e ter “seu lugar ao sol”. Essas novas exigências, afirma Souza, devem orientar a prática do professor em sala de aula e devem estar dentre os conteúdos trabalhados, utilizando para isso, por exemplo,

as metodologias especialmente desenvolvidas por Fundações (como a Fundação Lemann), Institutos (como os Institutos Liberais) e, obviamente, em escala internacional, os organismos multilaterais (Banco Mundial, Comissão Europeia, FMI, Organização Mundial do Comércio, OCDE). Essas entidades dispõem de recursos financeiros próprios para produzirem materiais didáticos, programas, projetos, cursos de aperfeiçoamento para professores, plataformas on-line de treinamento e ensino, assessoria técnica, dentre outros, de cunho neoliberal. Souza percebe que é nesta conjuntura que o Estado adquire papel central para a reformulação das políticas “públicas”²⁷ educacionais.

Do mesmo modo que Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 11) percebem que na nova gestão pública do Estado capitalista a linguagem e o discurso utilizados pela educação são captados do meio empresarial e agora se confundem através de novas ressignificações no ambiente educacional, acredito também que eles são transmitidos ao sujeito não apenas como um novo método de trabalho, mas como valores individuais para si mesmo. Santana (2020, p. 119) afirma que no neoliberalismo os sujeitos tornam-se unários, ou seja, eles e a empresa são um. Não é só a organização, instituição, escola ou faculdade que deve atingir uma meta, ser reconhecida, “vencer”, mas cada um, enquanto indivíduo, também. “Logo, o homem-empresa faz da empresa mais do que um modelo a imitar, mas uma atitude a adquirir e desenvolver, reforçada e verificada pelos procedimentos de avaliação, mensurando, objetivamente, desempenhos e resultado” (SOUZA, 2020, p. 40). Ao incorporar os valores gerenciais para si, nasce o empreendedor de si.

Segundo Trindade (2021), ele nasce com um único objetivo: ser eficaz. O autor chama atenção para o eficaz: ser eficaz apenas para o mercado de trabalho, para dar lucro, para ser melhor explorado. Os exercícios de automotivação e a busca pelo aumento do desempenho criam a ilusão de liberdade ou de ser dono de si mesmo, de ser um empreendedor de si, mas na verdade apenas tiram o peso e a complexidade da situação temporariamente, servindo somente para jogar a responsabilidade sobre o indivíduo.

Falhou? Não conseguiu? Não deu certo? A culpa é sua! Você não *desejou* realmente, você não se esforçou o bastante! Você não estava suficientemente motivado. Você não fez uma boa programação neurolinguística, não ouviu seu coach, não prestou atenção naquela palestra motivacional. É aqui que a coerção econômica e financeira torna a autocoerção e a autoculpabilização (TRINDADE, 2021).

O sentimento de autoculpabilização tem sido, ao mesmo tempo, consequência do insucesso da lógica empreendedora em nível organizacional e pessoal e motivo de adoecimento.

²⁷ “Públicas” entre aspas pois, são, na verdade, estatais, isto é, que não corresponde aos interesses e necessidades daquilo que é público, e que o público, como cidadão detentor de direitos, não existe de fato, devendo estar à serviço do Estado capitalista (SOUZA, 2020, p. 553)

Esse fator demonstra um dos estragos da lógica do empreendedor de si e como nos deixamos cooptar por esse sofisticado mecanismo. Ainda há outros. De acordo com Santana (2020, p. 119), a instauração da lógica empresarial em nossas vidas pessoais exige do capitalismo diferentes formas de coerção daquelas disciplinares da época industrial. “A fabricação do sujeito neoliberal pede outro tipo de exercício de poder sobre ele e sua constituição” (SANTANA, 2020, p. 119). Para que o capitalismo da contemporaneidade continue se fortalecendo é preciso que ele sempre projete sobre nós novas formas de prática de poder, produzindo assim também novas subjetividades.

➤ **Mecanismo 6: Produção de subjetividades que reforcem o capital**

Para que o capitalismo da contemporaneidade opere sobre nós, é necessário que ele opere sobre nossas subjetividades. Há muitos trabalhos sobre a produção de subjetividades por meio da música. A literatura também é uma instância de produção de subjetividade. Da mesma forma, o teatro e a dança. A mídia então, arregimenta subjetividades em massa.

Porém, nosso foco nesta seção é a educação e as leis e políticas públicas, em especial, as educacionais. Não é de hoje que o Estado e a classe dominante se utilizam das leis a seu favor. Por exemplo, no final do século XV e ao longo do século XVI, ainda no regime de monarquia, Marx (2014, p. 980), ao tratar da subordinação formal do homem, vai nos relembrar da “legislação sanguinária”, a qual permitia açoitar e encarcerar os “vagabundos” jovens (trabalhadores sem emprego que mendigavam na rua). Marx explica que esta lei é irônica, pois tratava-se de pessoas expulsas de seus lares pela dissolução dos séquitos feudais ou pela expropriação violenta de suas terras. Esses proletariados, segue o autor, não foram absorvidos pela manufatura emergente com a mesma rapidez com que fora expulso de sua casa, acabando por convertessem em uma massa de mendigos. Por fim, esta legislação previa até a morte ou a escravidão a estas pessoas, tudo para contornar um problema (enorme número de pessoas sem lares e sem uma forma de sustento) que a própria classe dominante da época causou.

Nesta mesma lógica, é estratégico como o Estado e o mercado utilizam também as políticas públicas para delinear a vida das pessoas, de modo que ela seja uma produtora de subjetividades que reforce o poder do capital, por exemplo, através das políticas educacionais.

Embora, segundo alguns autores, o capitalismo seja um sistema social sem uma sustentabilidade perene e as políticas neoliberais produzam efeitos perversos para a maioria da população, a ideologia neoliberal está impregnada na subjetividade das pessoas. Isso não ocorre por acaso. Há um intenso processo de doutrinação dessa ideologia pelas diferentes mídias e meios, incluindo a política e as instituições educacionais. Souza e Garcia (2007, p. 9-10)

recordam que, para Althusser (1998), no capitalismo maduro, o aparelho ideológico de Estado mais importante é a escola, pois ela é um mecanismo que reproduz sutilmente as relações de produção vigentes na sociedade em que está inserida, ou seja, reproduz as relações de exploração capitalistas, ao passo que transmite uma imagem de ser uma instituição neutra.

6.A) Produção de subjetividades através de políticas públicas:

“Já não há freio ao exercício do poder neoliberal por meio da lei, na mesma medida em que a lei se tornou o instrumento privilegiado da luta do neoliberalismo contra a democracia. O Estado de direito não está sendo abolido de fora, mas destruído por dentro para fazer dele uma arma de guerra contra a população e a serviço dos dominantes”

(DARDOT; LAVAL, 2019).

Lembremos aqui que o filósofo francês Michel Foucault criou os termos biopoder e biopolítica, que são conceitos que procuram explicar historicamente como funciona a dominação a qual a população é submetida e como é governada. Amazarray e Moro (2019, p. 122-123) expõem que convocação subjetiva do trabalhador, técnica utilizada pelo biopoder, encontra seu paralelo no gerencialismo e, portanto, a sua mobilização subjetiva, passa a ser acionada para seguir a lógica empresarial. A biopolítica seria a forma como as autoridades lidam com a questão da vida e morte dos indivíduos em uma sociedade; e é esta autoridade a responsável pela organização do Estado, pela saúde, educação, questões sociais e tudo o que afeta diretamente a população. Ou seja, é o estilo de governo que regulamenta a população através do biopoder (conceituado também como a aplicação e impacto do poder político sobre todos os aspectos da vida humana de *um* indivíduo).

Na obra *O Nascimento da Biopolítica* (1979), Foucault procura refletir como a política influencia na subjetivação do homem. Segundo Fernandes e Resmini (2010), “no biopoder, a população é tanto alvo como instrumento em uma relação de poder” e,

Biopolítica é o termo utilizado por Foucault para designar a forma na qual o poder tende a se modificar no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população (FERNANDES; RESMINI, 2010).

Alcadipani (2005, p. 87-88) estuda a biopolítica segundo o pensamento de Michel Foucault e explica que, a partir da segunda metade do século XVIII, o biopoder evoluiu. Ele se dirigia anteriormente mais ao indivíduo de forma isolada, a exemplo da submissão pela disciplina, mas não às populações como um todo (ver Foucault, 1999, p. 289). Para Foucault, o homem, enquanto espécie, constituir-se-ia pela formação de uma massa e, pela lógica do filósofo, toda a massa poderia ser afetada por efeitos de conjunto próprios da vida: o nascimento, a morte, suas produções, logo era preciso um poder que operasse sobre as massas.

A biopolítica é um mecanismo de poder que difere do anteriormente discutido. Para recordar, o mecanismo antes apresentado e problematizado por Foucault foi o *disciplinar* que incluía as individualidades no interior de um espaço atravessado por procedimentos de vigilância e controle, como nas fábricas, o que permitia uma forma específica de normalização do comportamento; em seguida, temos outro mecanismo, o da *biopolítica*, que foca em um conjunto de processos para *populações*. Fernandes e Resmini (2010) lembram que a biopolítica se utiliza de meios de correção que não são meios de punição, mas meios de transformação dos indivíduos e de controle da sua vida. Alcadipani (2005, p. 94; 104) considera que, a despeito das diferenças (*corpo-disciplina-instituição* versus *população-mecanismos reguladores-Estado*), o poder disciplinar e a biopolítica podem se articular, não são necessariamente excludentes:

[...] uma tecnologia de poder que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia. Essa técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está em outra escala, tem outra superfície de suporte e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes (FOUCAULT, 1999, p. 289).

A princípio, os mecanismos de segurança biopolíticos cuidaram dos fenômenos de natalidade e mortalidade populacional por meio da intervenção estatal (ALCADIPANI, 2005, p. 88; 102). Contudo, Alcadipani (2005, p. 88-89) explica que, com o passar do tempo, a biopolítica interveio em outros processos também, os quais causavam problemas de produtividade ao Estado, tais como: a velhice, as doenças, etc. Dentro dessa perspectiva e função, o Estado foi ampliando seu domínio de poder e passou a adentrar outras áreas como a financeira, se tornando, por exemplo, o coordenador e o administrador de mecanismos de seguros, de poupanças e de seguridade social. O autor ainda esclarece que a biopolítica interveio, no final do século XVIII e início do XIX, na relação entre a população e o seu meio de existência (exemplo: meios geográficos) e na relação com o espaço em que ela vive: as cidades. Posteriormente, com base no livro *Em defesa da sociedade*, de Foucault (1999) Alcadipani afirma que a biopolítica passou a adentrar os mais diversos domínios de nossas vidas, enfocando sempre o ajuste e a regulação do homem. Regulação que Rifkin (2002)²⁸, Hughes (2004)²⁹ e Alcadipani (2005) vão relacionar com políticas públicas. Em seguida, em 1978, aponta Alcadipani (2005, p. 94; 102), Foucault direciona seus estudos para o liberalismo do século XVIII e o neoliberalismo do pós-guerra, principalmente o neoliberalismo americano

²⁸ RIFKIN, Jeremy. Fusion Biopolitics. *The Nation*. 31 de janeiro de 2002.

²⁹ HUGHES, James. *Citizen Cyborg: Why Democratic Societies Must Respond to the Redesigned Human of the Future*. [S.l.]: Westview Press. 2004. ISBN 0-8133-4198-1.

personificado nas ideias da Escola de Chicago e relacionado à política do *New Deal*. Agora, para além da política, Alcadipani (2005, p. 103) expõe que os estudos de Foucault chegam às práticas de gestão das condutas dos homens e outras instâncias (o Estado e seus aparelhos administrativos), mostrando a ampliação dos domínios do *poder*. Costa (2004, p. 162) rememora que após o poder disciplinar panóptico³⁰ de Foucault e a fase do biopoder/biopolítica, temos o advento de uma sociedade mais controlada, que é predominantemente interconectada, reticular. Há uma alteração de natureza do próprio poder, que não é mais tão hierárquico, e sim disperso numa rede planetária, difuso.

Assim considerando, Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 4) nos relembram que entre as décadas de 70 e 80 irrompe um movimento na Europa e nos Estados Unidos de reformas econômicas e reformas políticas de cunho neoliberal. No construto deste movimento a abordagem burocrática da administração é substituída pela implementação da estrutura gerencial: *a new public administration* que foi implementada nos Estados Unidos pelo governo Reagan e *a new public management*, de orientação liberal, e o *managerialism* que foram adotados por Margareth Thatcher na Inglaterra.

De acordo com Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 6-7), o Estado neoliberal inseriu a performatividade na alma do trabalhador e, junto com a cultura gerencial, passou a utilizar a reforma política do setor público tanto quanto veículo de mudanças técnica e estrutural das instituições como instrumento de reforma dos trabalhadores, inclusive dos docentes, que se encontram na centralidade do modelo gerencialista na educação. Conforme Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 1), até hoje “o gerencialismo domina o léxico dos documentos relacionado à eficiência docente nas políticas públicas de educação”.

Diante deste cenário, Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 9) citam Emir Sader (2003) para afirmar que há um culto às políticas gerencialistas e que o capitalismo anula a teoria

³⁰ **Panóptico** diz respeito à ideia de visão total, pois “pan” significa tudo e “óptico” visão. Trata-se de um conceito criado pelo inglês Jeremy Bentham, em 1785, para designar uma penitenciária ideal, a qual permite a um único vigilante observar todos os prisioneiros, sem que estes possam saber se estão ou não sendo observados. Um dos grandes estudiosos do panóptico foi o filósofo francês Michel Foucault, na década de 1970, ao estudar as instituições disciplinares e modelos de poder da sociedade moderna baseados na vigilância total.

Santos e Portugal (2019, p. 37-38) remetem o termo a uma conceituação histórica: do início do século XVII até a segunda metade do século XVIII, o corpo é instituído como objeto e alvo de poder. Por exemplo, na época, camponeses passaram a ser soldados. Se antes o eram por atributos físicos e traços de orgulho e honra, na segunda metade do século seguinte o novo soldado passará a ser o produto de uma fabricação. O soldado não será mais procurado por suas características, ele será fabricado *no interior de uma estrutura* (a militar). O corpo jovem recrutado, independentemente das aptidões físicas, passará por um conjunto exaustivo de manipulações e treinamentos. Os autores (2019, p. 38) explicam que este ato “técnico-político” – séries de regulamentos de diferentes instituições que submetiam e controlavam o corpo – possibilitava submeter o corpo, utilizá-lo, transformá-lo e aperfeiçoá-lo, isto é, torná-lo um corpo dócil e que Foucault chamará isto de disciplina. Eles definem que as técnicas minuciosas de exame no interior de uma estrutura – hospital, escola, prisão, trabalho – fazem funcionar o poder e serão a base do funcionamento das instituições Panópticas.

se sobrepondo a ela e determina o que é bom, válido e legítimo de acordo com as demandas do mercado. Essa nova reestruturação e reconfiguração da cultura dos serviços públicos, introduzida no Brasil em 1990, buscou inserir novas orientações ao setor, remodelou as relações de poder entre Estado e educação, alterou as subjetividades dos sujeitos e afetou a criação de políticas públicas, incluindo as voltadas para o ensino.

6.B) Produção de subjetividades através da educação:

Com base nas reformas consolidadas entre as décadas de 70 e 80, todas as áreas da gestão pública foram afetadas, inclusive a educação. Ainda conforme Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 1), quando o modelo burocrático cedeu lugar ao gerencialismo na gestão pública, os órgãos públicos, incluindo as universidades, passaram a operar nos moldes das organizações privadas. As autoras voltam a afirmar que a Nova Gestão Pública, relacionada ao modelo econômico neoliberal, gerou uma nova cultura gestonária no âmbito público que propiciou mudanças no perfil do profissional de educação. Este passou a valorizar a tríade eficiência, eficácia e efetividade e buscar a produtividade em detrimento da formação humanístico-cultural. O perfil do docente passou a ser tecnicista e suas atribuições passaram a ir além do ato pedagógico de ensinar.

Em tempo, é relevante lembrar que a orientação tecnicista guarda relação com especialização, mas não com reflexão. Trabalha com estratégia e implementação e deixa de lado políticas de viés crítico. O discurso tecnicista em seu interesse mesquinho de apropriação do público pelo privado, priva-se do debate. É preciso, sim, conforme Junquillo (2010, p. 122) zelar pelo uso do saber científico, mas sempre atento à política, ou seja, à capacidade de saber lidar com interesses complexos e distintos da sociedade (“política com P maiúsculo”).

Nessa conjuntura, Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 1; 4) atestam que o docente está sujeito a mensurações, comparações e cumprimento de metas que são mensuradas por meio de avaliações e que geram rankings. Para as três, as políticas educativas são escolhidas com base na figura do professor “produtivo”; estas políticas são pensadas com relação ao desempenho organizacional e os resultados que os educadores precisam alcançar. Por isso, Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 6-7) afirmam que as reformas que ocorreram no setor público – em relação a gestão – trataram de mecanismos que ocasionaram mudanças de ordem técnica e estrutural nesse setor e, também, foi uma maneira de sedimentar um novo perfil para os profissionais da administração pública, que neste trabalho foca-se na figura do docente.

O que está intrínseco no modelo gerencialista a ponto de alterar subjetividades até mesmo daqueles responsáveis pela educação?

O capital modifica a consciência e a identidade do professor, por exemplo, através da política de formação de professores, que desde o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), conforme Shiroma (2003, p. 64), “não visa o aprimoramento da categoria de professores e sim sua segmentação e desintelectualização. A profissionalização, nesses moldes, conjuga-se à nova ideologia que se dissemina no campo educacional, o gerencialismo”. Ainda segundo a autora, seguindo uma função político-ideológica, busca articular dois eixos propostos na reforma educacional da época: formação de professores e gestão.

Esta explicação ajuda a esclarecer, em parte, razões pelas quais a política da formação de professores busca reduzir a base de conhecimento da docência e abolir as análises sócio-históricas dos cursos de formação, recomendando prioridade à formação prática, cada vez mais distante do ambiente universitário” (SHIROMA, 2003, p. 77).

Acerca das políticas para professores, “nos anos 90 surgem vários documentos oficiais sobre a reforma da educação no mundo que repercutiu e influenciou o Brasil na publicação de leis que atendessem esta (re)configuração no seio do sistema educacional brasileiro” (ALMEIDA; STELZENBERGER; GONÇALVES, 2012, p. 3). Conforme Lima (2002, p. 98), políticas públicas de inspiração neoconservadora e neoliberal trouxeram consigo o modelo gerencialista que legitimaram cortes de investimentos públicos com a educação se utilizando do discurso de aumento de eficiência e de produtividade das instituições. Lima explica que o modelo institucional gerencialista, pronto para satisfazer as exigências do mercado e transformar a educação em uma mercadoria rentável, só foi possível pois discursos políticos, atos legislativos e medidas aparentemente avulsas de administração e gestão ganharam muitos adeptos entre setores conservadores e tecnocráticos, principalmente.

Um ato legislativo que foi um marco para a educação superior, oriundo da Reforma do Estado do governo FHC, foi a LDB (Lei de Diretrizes e Bases; lei nº 9.394/96). O período ditatorial no Brasil criou bases para ampliação do ensino superior privado no país e a LDB as consolidou (ver art. 7º). A partir dela uma série de decretos e portarias abriram caminho para a exploração capitalista da educação superior, conduzindo definitivamente sua adesão à lógica mercantil. A LDB reformou a educação superior em atendimento às orientações dos organismos multilaterais internacionais com o objetivo de implantar o modelo neoliberal na educação em que a lógica mercantil assume a centralidade (CHAVES, 2010, p. 486).

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 37) recordam ainda que esta lei impunha a contratação de 1/3 de doutores ou mestres em regime de dedicação integral no ensino superior para realizar pesquisa e extensão (Art. 52, II e III), preceito jurídico que, acreditam eles, impulsionou a pós-

graduação no país, pois mais que dobrou o número de matrículas neste nível de formação. Além disso, esta lei (Art. 9, VIII) prevê, em todos os níveis dos sistemas de ensino, que seja assegurado processo nacional de avaliação da educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino. Por estes motivos e considerando que a CAPES tinha por objetivo a capacitação do pessoal de ensino superior e a avaliação da pós-graduação e o ensejo de um Sistema de Pós-Graduação mais produtivo e regulado, os autores afirmam que a lei acabou por permitir que a função reguladora deste órgão fosse acentuada.

Outra legislação que afetou a educação contemporânea foi a Lei de Inovação Tecnológica (BRASIL, 2004) que ajudou a construir o perfil do pesquisador-empresendedor e obteve um forte aliado para institucionalizar a complementação de renda no âmbito acadêmico público. Nessa mesma perspectiva, se institucionalizou o Marco Legal da Ciência, Tecnologia e Inovação (BRASIL, 2016) que trouxe sérios impactos nos modos de reconfiguração da pós-graduação e pesquisa brasileiras. A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade, por isso, Ribeiro e Léda (2016, p. 104) afirmam que “os efeitos desses marcos regulatórios são bastante comprometedores para a autonomia das universidades, respondendo, assim, às ingerências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na vida acadêmica”.

O gerencialismo foi se construindo aos poucos, muito através destas políticas e leis. Ele “provoca um sentimento antiburocrático em boa parte da opinião pública, que passa a defender o modelo de gestão do setor privado como o ideal, frente à degradação das instituições públicas” (RIBEIRO; LÉDA, 2016, p. 99), traz críticas à burocracia tradicional das universidades federais, devido a seu corporativismo e resistência à mudança e à inovação e apregoa que, nas UF’s, há excessiva hierarquia acadêmica e administrativa, com órgãos numerosos e pouco eficientes.

Como já visto, o gerencialismo tende também a modificar a seleção dos vocábulos que os profissionais empregam durante a mudança para este tipo de gestão. Percebe-se na nova educação que a linguagem advém do meio empresarial. Como exposto por Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 11), “esta é a forma encontrada para fragilizar o sentido político do fazer pedagógico pela inserção asséptica da técnica ao estabelecer uma nova cultura no campo da educação de maneira intencional” a fim de controlar e otimizar a instalação e a configuração de um Estado mínimo *para gastos sociais*³¹. Neste novo arranjo que se instala, na

³¹ Importante salientarmos que “embora o neoliberalismo possa ser considerado como uma doutrina que apregoa o Estado-mínimo, o estado tem-se tornado mais ‘forte’ sob as políticas neoliberais de mercado” (MANCEBO,

solidificação do gerencialismo na gestão pública, novos conceitos se incorporam no âmbito educacional, tais como competência, habilidade, descentralização, flexibilidade, autonomia, sociedade do conhecimento, justificadas pela busca da competitividade que reduz a complexidade pedagógica a meros processos administrativos, reificando as relações humanas. Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 11) citam outros vocábulos gerencialistas:

Eficiência, competência, qualidade total, inovação, cultura organizacional, empreendedorismo, gerência, liderança, entre outros, são termos transplantados do vocabulário da administração de empresas para a educação. Essa absorção de conceitos influencia não só a linguagem, mas, fundamentalmente a prática (SHIROMA, 2003, p. 78).

Aparece um novo linguajar e novas formas de aprendizagem não intelectualizadas, mas baseadas em oferecer competências e, durante a formação (agora denominado treinamento), o professor é “re-construído”. Como em todo treino, não é mais oferecido ao docente uma formação voltada para o julgamento crítico e a reflexão e sim um saber supostamente técnico. Hill (2003, p. 31-32) sinaliza que o governo britânico, por exemplo, expeliu os aspectos mais críticos de seu currículo nacional, como a análise sociológica e política do ensino e da educação, e passou a chamar de *treinamento de professores (teacher training)* o que antes era denominado como *formação de professores (teacher education)*. Ainda segundo o autor, “a alteração da nomenclatura é importante tanto simbolicamente como em termos da verdadeira exatidão da descrição da nova educação”. Para Hill, há uma incompatibilidade filosófica entre as demandas do capital e as demandas da educação, entre outras coisas. Em relação ao pensamento crítico, governos de todo o mundo estão resolvendo esta incompatibilidade em termos favoráveis ao capital. Apregoa-se que todos são capazes de aprender as competências que o mercado considera como ideais – proatividade, flexibilidade, polivalência, liderança e outras.

Diante do exposto, Almeida, Stelzenberger e Gonçalves (2012, p. 10) entendem que as reformas gerenciais e performativas interferem na prática do ensino, nos profissionais e altera também o controle de seleção de pedagogias e a elaboração de currículos. Para as autoras, a prática docente é transformada e, conseqüentemente, a dinâmica das aulas também, a ênfase passa a ser na educação técnica para atender às demandas externas e do mercado. Não é mais importante formar um educador. O ensino agora trata de um conjunto de competências a serem adquiridas e se estende ao âmbito da gestão administrativa escolar. O docente deve dar conta de ser professor e gestor da escola, faculdade ou de seu departamento. Muitos acabam não dando conta ou não tendo as características demandadas pelo mercado para administração.

1996), de modo que “o Estado eficaz, [...] não se limita ao conceito de ‘Estado mínimo’, mas vincula-se ao ‘Estado forte’, cuja prioridade é a atividade reguladora que garanta o funcionamento e a expansão dos mercados” (FÁVERO; BECHI, 2019, p. 5).

Deste modo, infere-se isto como um problema, visualiza-se o professor como incapaz e fracassado. Atribuir os problemas da educação na premissa funcional da má administração e transferir ao professor a aplicação dos métodos e das técnicas para implementar uma gestão flexível no espaço acadêmico na tentativa de atingir a qualidade na educação, é retirar do Estado a responsabilidade e ocultar a intencionalidade da racionalidade capitalista contemporânea para maximizar os lucros e privilegiar o mercado (ALMEIDA; STELZENBERGER; GONÇALVES, 2012, p. 12).

Diante destes fatos, as autoras (2012, p. 5) explicam que o modelo gerencialista se apossa das questões públicas e de certa forma compromete o social, pois a base privatista funciona sob a lógica do lucro, o que pode causar um desconforto para o docente (até certo ponto, dizem elas), principalmente no que se refere à prática de ensino.

A título de ciência, é importante comentarmos também a influência do gerencialismo na vida dos discentes. No que diz respeito ao ensino nos cursos de graduação e pós-graduação, eu afirmo em outro texto (FERREIRA, 2015, p. 51) que, dos anos de 1990 em diante, houve um aumento dos temas gerenciais na literatura regular dos alunos, garantindo não apenas a legitimação dessas técnicas e métodos como forças produtivas, como também se configurando uma referência para o capitalismo moderno ao reproduzir convenientemente suas condições ideológicas. É possível perceber a forte presença de títulos sobre métodos e técnicas gerenciais – não somente na graduação e pós-graduação *lato sensu*, mas também nos cursos de mestrado e doutorado.

“Integrando o gerencialismo no âmbito da educação superior se coloca a questão do *produtivismo acadêmico*” (FERREIRA, 2015, p. 52). Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 50-51) observam que os jovens que se doutoraram depois da vigência do novo *modelo Capes de avaliação*, implantado a partir de 1997, adaptaram-se ao *produtivismo acadêmico* e à competitividade. Para eles, é perceptível a ampliação do número de doutores dessa geração com esse perfil, fenômeno que acentua a formação do professor-pesquisador que é “produtor de resultados”, mas com estudos e pesquisas considerados efêmeros. A medida de avaliação do seu trabalho que conta é a quantitativa. Resultado: tal armadilha, segundo os autores, implica empobrecimento do conhecimento e das pesquisas, pois segue a lógica do capital.

Enfim, no capitalismo atual, em que o mercado e a empresa moldam nossas atitudes e dirigem nossas vidas, Lopes e Rech (2013, p. 218) percebem que a educação é “um solo fértil para a produção de sujeitos qualificados dentro da lógica empreendedora. Portanto, mercado, Estado, empresa e escola (leia-se também universidade) estão imbricados de forma tal que um produz as condições para a existência do outro”. Minayo-Gomez e Barros (2002, p. 652)

realçam ainda o fato de a educação ser uma dimensão do funcionamento social que, além de sua função definida socialmente de produzir/transmitir conhecimentos, também, produz modos de existência, produz subjetividades, em cadeia. Isso assegura e intensifica a eficácia desse aparelho de poder, uma vez que tem caráter reprodutivo e preventivo.

Hill (2003, p. 48) apresenta alguns estudos de Raduntz (2002) e assegura que o capitalismo não é somente uma construção teórica ou algo que se possa sentir, ele tem uma base estrutural objetiva dentro do modo de produção que permeia todas as relações entre os sujeitos. Suas amplas influências contemporâneas podem formar a subjetividade e identidade do sujeito que retém, como referência crucial, o determinante econômico.

O modelo gerencial das instituições de ensino, parte das novas configurações da educação superior brasileira dos anos 1990, se vincula ao determinante econômico e ao modelo de gestão flexível. Ele resultou em um vertiginoso processo de mercantilização que, desde então, vem promovendo diferentes efeitos sobre o trabalho de professores e professoras no ensino presencial. Com isso, sob os preceitos eficiência e racionalização acabamos nos deparando com fatores como: instabilidade de emprego e jornada, remuneração sem reajustes devidos, salas superlotadas, aumento do controle sobre os processos de trabalho, avaliações voltadas apenas para métricas, perda da autonomia, entre outros. Soma-se a isso, o fato de a inovação tecnológica ter se intensificado, assim, como consequência das transformações político-econômicas e tecnológicas do capitalismo, houve, por exemplo, o avanço da educação à distância (EaD) e que, em contrapartida de algumas benesses, precarizou mais ainda o trabalho docente.

➤ **Mecanismo 7: A Tecnologia e os meios de comunicação de massa**

Não é possível deixarmos de citar a tecnologia e todo seu poderio como mecanismo de cooptação e produção das subjetividades. O avanço tecnológico também tem estreita relação com o aperfeiçoamento das comunicações, proporcionando significativas repercussões espaciais e ultrapassando, de uns anos para cá, os contornos e estruturas espaciais das cidades, chegando ao campo e proporcionando a esta área novos conteúdos (UEPA, 2014). Esta expansão possibilitou a propagação de valores socioculturais que ultrapassaram os limites territoriais das cidades, adentrando em lugares onde os valores e formatos espaciais eram outros (UEPA, 2014). Apesar dessa e de outras benesses, a 3ª e 4ª revolução tecnológica cooperou para que os meios de comunicação se tornassem sofisticados, sendo estes, desde sempre, um dos principais veículos de manipulação da sociedade. Sobre os veículos de comunicação de massa, Dias et al. (2007) nota “que as estratégias empregadas para se estabelecer relações

assimétricas de poder transformam-se com o passar do tempo, mas suas finalidades continuam as mesmas”.

7.A) A evolução tecnológica alcança o trabalho docente

Para uma análise sobre as transformações do capitalismo nos últimos séculos, no âmbito político e econômico e no que tange a formas de assujeitamento, é imprescindível falarmos da evolução da tecnologia e seus desdobramentos no que hoje chamamos de contemporaneidade ou pós-modernidade. Em Castells (1999) encontramos todo histórico das Revoluções Industriais. Segundo o autor (1999, p. 73), o progresso tecnológico começa a penetrar as indústrias na segunda metade do século XIX. Todavia, a verdadeira revolução técnico-científica teve início no final do século XX com a expansão da tecnologia da informação (TI), tendo por base o desenvolvimento da eletrônica: computação (software e hardware), microeletrônica, telecomunicações/radiofusão, optoeletrônica (transmissão por fibra ótica e laser) e engenharia genética (CASTELLS, 1999, p. 49; 67; 80-81). Podemos considerar como uma característica importante dessa revolução o surgimento de aglomerações de indústrias e empreendimentos e dos tecnopolos em países centrais, como na região do Vale do Silício, na Califórnia/EUA, os quais têm como base a produtividade e a competitividade. Castells (1999, p. 82) nos situa que data também das três últimas décadas do século XX a criação e desenvolvimento da internet. O movimento da revolução tecnológica da informação culminou, *em menos de duas décadas*, na Sociedade em Rede (CASTELLS, 1999, p. 52). Neste início do século XXI, Nicolaci-da-Costa (2002, p. 193) afirma que podemos ver “que as novas Tecnologias da Informação se expandem, penetram todo o tecido social e transformam o planeta na Aldeia Global”. Conforme Castells (1999, p. 69), a Sociedade em Rede surgiu da interação entre o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade em reaparelhar-se para servir ao poder, com o uso do poder da tecnologia.

Nicolaci-da-Costa (2002, p. 197) relaciona as novas formas de organização social e os novos espaços de vida do século XIX com as profundas modificações nos estilos de agir e de ser de seus contemporâneos. Para a autora (2002, p. 199), uma nova organização subjetiva – a do indivíduo – decorrente dos novos espaços, tecnologia, modos de produção e estilos de vida instaurados pela Revolução Industrial alteraram a estrutura e o funcionamento psíquicos do ser humano da mesma forma que uma nova organização subjetiva desse mesmo sujeito eclodiu nos séculos XX e XXI.

Apesar de muitas benesses, a 3ª e 4ª revolução tecnológica nos trouxeram também problemas, principalmente no âmbito do trabalho. Mancebo (2007, p. 77) nos apresenta alguns:

junto à robotização, as tecnologias informacionais, reduziram postos de trabalho e adotaram o novo paradigma da produção flexível, direcionando a produção a segmentos de consumidores específicos, distinta da produção em massa do período fordista; o tempo liberado graças à automação de certas tarefas e à internet é literalmente absorvido pelo aumento de tarefas e compromissos; [mesmo porque] as novas ferramentas têm gerado grande intensificação do trabalho; a mobilização coletiva fica neutralizada aprofundando o individualismo; há muita informação a ser digerida, causando cansaço mental em muitos; o sofrimento subjetivo tem aumentado; o trabalho demanda alta qualificação e, portanto, exige do trabalhador conhecimentos múltiplos para dominar as novas ‘ferramentas’; dominá-las tem sido de grande dificuldade gerando o que a autora chamou de “*tecnostress* – complexa reação que ocorre quando o ser humano tenta e não consegue absorver toda a estrutura operacional de uma máquina – gerado pelo avanço tecnológico” (MANCEBO, 2007, p. 77). Por fim, é preciso citar os dilemas éticos e da supressão da crítica como efeitos da automação do ensino.

Mancebo (2007) evidencia de forma concreta estes problemas exemplificando-os através da realidade dos professores. Um aspecto desse “novo” cenário se refere à ênfase que a lógica gerencialista concede à eficiência ao propalar que nos anos de 1990 era preciso enxugar a máquina pública, por essa ser onerosa. Junto a esse discurso, havia a crença na tecnologia. As universidades públicas receberam alguns computadores, logo, os funcionários públicos do setor administrativo conseguiriam ser mais produtivos em menor número. Os que não se enquadravam no RJU (regime jurídico único), ou seja, os que não eram servidores públicos com estabilidade, foram então convidados, na época, a deixarem a universidade através do programa de demissão voluntária (PDV) (SINTUFRJ, 2018). Mancebo (2007, p. 77) e Ribeiro e Léda (2016, p. 110) afirmam que o profundo enxugamento do quadro de funcionários técnicos de apoio, conseqüentemente, fez com que suas tarefas burocráticas fossem remanejadas para os docentes. Mancebo cita algumas:

[O professor] agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade (MANCEBO, 2007, p. 77).

Nas universidades federais os concursos para técnico-administrativos em Educação de nível de apoio diminuiu entre 1997 e 2013, durante os governos de FHC e Lula, sobrecarregando os professores com serviços administrativos. Junior et al. (2016, p. 7) apresentam alguns dados desses anos sobre a diminuição de concursos para os cargos de apoio. O autor exemplifica esses dados citando a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa universidade, o concurso para cargos de apoio caiu de 11,16% para 9,68% entre 1997 e

2003, na era FHC e, desde então, diminuiu para 5,27% até 2013, nos governos Lula. Em contrapartida, considerando os níveis de apoio, médio e superior, Junior et al. mostram que, dentre o número total de servidores TAE's (técnico-administrativos em educação) houve uma queda do ano de 1996 (3244 servidores) para o ano de 2003 (2861servidores). De 2004 em diante, no governo Lula, os concursos ampliaram o número total de servidores nas UF's. Os autores identificaram 2987 servidores em 2004, na UFSC, que seguiu crescendo, chegando a 3193 em 2014. Em tempo, devemos lembrar que a precarização também afeta os técnicos. Junior et al. (2016, p. 12) apresentam um relato de um técnico-administrativo sobre o assunto:

“[...] antes de 2004, antes da estruturação do PCCTAE estavam na casa Servidores Técnicos Administrativos desestimulados, por uma política de Governo onde vivíamos uma racionalização financeira nas Universidades Públicas, então o Técnico Administrativo, não tinha uma projeção um desenvolvimento na carreira [...]”.

Mesmo o governo Lula e Dilma tentando suprir a mão-de-obra pública nas universidades, não foi suficiente frente à expansão do número de alunos e docentes nas UF's, no mesmo período. Lima e Cunha (2020, p. 9), segundo Martins (2019, p. 70-71), indicam que de 2003 a 2008 o quadro nacional de funcionários técnico-administrativos recebeu 9.563 servidores, representando um crescimento pequeno (10,7%) se considerarmos que a expansão tenha imposto novas demandas às instituições. Uma forma de amenizar isso, foi através da crescente contratação de trabalhadores terceirizados, o que supriu um pouco a carência da força de trabalho administrativa, contudo, quase todo o efetivo foi demitido com a entrada de um novo presidente ao governo em janeiro de 2019 (LIMA; CUNHA, 2020, p. 10; 16).

A inserção de terceirizados na universidade não ajudou suficientemente os professores com as tarefas burocráticas, mesmo porque há outros fatores envolvidos na lógica produtivista que afetam a rotina docente. Por exemplo, Mancebo (2007, p. 77) fala sobre a intensificação do trabalho docente devido às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's). A autora afirma que elas têm uma relação com o tempo: e-mails, celulares e computadores portáteis fazem com que o professor continue suas tarefas de casa, mesmo nos momentos institucionalmente destinados ao descanso e lazer. Há um incentivo à produção acelerada e prolonga-se o tempo que o docente despense com o trabalho, pois, mesmo em greves e férias ele está colocando o serviço em dia. Conforme Mancebo (2007, p. 77; 79), “o professor vai fisicamente para casa, mas o dia de trabalho não termina, pois, as inovações tecnológicas possibilitam a derrubada das barreiras entre o mundo pessoal e o mundo profissional”, de modo que eles têm trabalho 24 horas por dia, são trabalhadores “*full-time*”. Brum (2016) enfatiza que a internet é uma das responsáveis por trabalharmos em demasia, ainda que espacialmente fora do nosso local de serviço:

[...] criamos uma pós-submissão. Ou um tipo mais perigoso e insidioso de submissão. Temos nos esforçado *livremente* e com grande afinco para alcançar a meta de trabalhar 24X7. Vinte e quatro horas por sete dias da semana. Nenhum capitalista havia sonhado tanto. O chefe nos alcança em qualquer lugar, a qualquer hora. O expediente nunca mais acaba. Já não há espaço de trabalho e espaço de lazer, não há nem mesmo casa. Tudo se confunde. A internet foi usada para borrar as fronteiras também do mundo interno, que agora é um fora. Estamos sempre, de algum modo, trabalhando, fazendo networking, [...] (BRUM, 2016).

Mancebo (2007, p. 77) aborda ainda o tema *tecnostress*, do qual padece, segundo ela, os docentes com grandes dificuldades para aprender tecnologias como computador, data-show e internet. Em compensação, a autora relembra que com a informatização dos serviços, indubitavelmente, desapareceram ou diminuíram algumas tarefas docentes de antigamente, que eram tediosas, como calcular notas, datilografar textos e realizar pesquisa bibliográfica presencialmente. Sobre esta última, Modesto e Medeiros (2018, p. 3) citam a Internet como a solução para pesquisas documentais e bibliográficas no tempo presente, tendo em vista a quantidade inesgotável de novas fontes que ela nos dá acesso. Porém, é importante termos consciência que o acúmulo de informação pode nos causar cansaço mental e dificuldade de “filtrar” (termo utilizado na internet) entre tantos conteúdos, o que realmente precisamos.

Brum (2016) pensa que com o advento da internet temos tanta informação disponível, que talvez estejamos nos imbecilizando. A autora explica que o excesso de informação associado à realidade multitarefa fragmenta e retira a nossa atenção das tarefas.

Como sabido, no sistema de múltiplas atividades e alta produtividade que se instalou no país na década de 1990, principalmente na pós-graduação através das orientações da CAPES, a intensificação do trabalho monopolizou a rotina docente. Mancebo (2007, p. 77) nos recorda que o trabalho docente agora é flexível e multifacetado, atravessado por tarefas e exigências variadas que não se findam. Muitas destas tarefas dependem do computador e internet, se não, quase todas: preenchimento do currículo lattes e da Plataforma Sucupira; elaboração de provas e artigos, preparação de slides, entre outros. Ribeiro e Léda (2016, p. 109-110) entrevistaram um professor universitário acerca das novas obrigações que ele e seus pares acumulam e, como tantos outros autores, puderam verificar que o viés burocrático, produtivista e cada vez mais atrelado a princípios de flexibilidade, polivalência e empreendedorismo em sua rotina sobrepujaram sua formação docente:

Todo professor de alguma forma tem que saber gestão [...] captar recursos, prestar contas, tudo isto faz com que o professor transite por uma infinidade de áreas que não são próprias da sua área de formação, a universidade não oferece ao professor a oportunidade de trabalhar o seu potencial, porque ela exige que o professor tenha uma série de competências [...] hoje o que eu menos faço é aquilo para o que me preparei (RIBEIRO e LÉDA, 2016, p. 110).

A nova dinâmica produtivista da universidade aliada às novas tecnologias, afirma Mancebo (2007, p. 78), acarreta também práticas de leitura apressada e imediatismo das

pesquisas, o aligeiramento do tempo dos cursos, reduz o tempo de convivência entre as pessoas e prejudica o coletivo e o processo de criação e instauração do pensamento. Sousa (2019) observa o mesmo fenômeno, e com mais intensidade, nos cursos EaD, travestidos de democratização do acesso à educação, continuam sendo parte dos interesses capitalistas no setor educacional. O uso intensivo das chamadas novas tecnologia, tidas como inevitáveis por serem consequência do progresso, alcança o ensino também por meio da educação à distância. Para Antunes (2018, p. 80), esse processo de “inovação” tecnológica irrefreável é um engodo, pois, o que observamos é uma tendência de crescimento do uso das tecnologias do século XXI (TICs) no ensino articuladas a condições de trabalho herdadas do século XX.

A exploração do professor ocorre junto à explosão de videoaulas disponibilizadas em ambientes virtuais e digitais, aplicativos de videoconferência e plataformas de ensino on-line. De um modo geral, os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são domínios de compartilhamento de materiais através da Web, sendo que estes materiais abrangem conteúdos textuais e/ou digitais. Os mais conhecidos são a plataforma Moodle e, a partir da pandemia, o Google Classroom.

Em tempo, é importante diferenciarmos aqui, brevemente, ensino remoto e educação à distância. Ambos se utilizam da gama de ferramentas tecnológicas supracitadas. Contudo, o ensino remoto **não** é uma modalidade de ensino, mas uma solução rápida, que no atual contexto histórico de crise pandêmica se mostrou necessária e que foi tomado por muitas instituições escolares. Normalmente é utilizada em um curto período de tempo por ser resultado de algum imprevisto que impediu a ocorrência das aulas presenciais. Portanto, muitas vezes seu planejamento e execução foram ocorrendo concomitantemente de modo que sua estrutura virtual pode variar, visto que cada ferramenta utilizada pela comunidade acadêmica vai sempre estar em teste, até ser encontrada a que melhor se adapta àquela instituição. De forma distinta, o EaD, que tem como objetivo prévio oferecer todo um curso de maneira virtual, tem sua estrutura e metodologia planejados anteriormente a sua abertura para garantir o ensino à distância.

O professor deve ter em mente que ao adotar videoaulas ou videoconferência é preciso pensar este formato como um recurso pedagógico temporário ou adicional, mas não o principal. Quando inevitável, sugiro que se crie meios de interações como fóruns de discussão e reuniões on-line (videoconferências) para debate sobre o aprendizado. Assim o conteúdo da aula não terá apenas o caráter unidirecional de “depósito de informação” (PAULO FREIRE, 2014, p. 80-81), mas ultrapassará a barreira de uma comunicação menos viva a qual a crise sanitária mundial tem nos impostos.

Portanto, considero os cursos de EaD um modelo de ensino flexibilizado com auxílio da tecnologia. Segundo Sousa (2019):

A afirmação de uma educação assentada na autodidaxia e numa forma customizada de ofertas de cursos é, em nosso ver, falaciosa e tenta ocultar um processo de massificação do ensino superior – muito distante da universalização defendida há muito por setores progressistas da sociedade – que resulta numa certificação duvidosa, visto que tem se dado por meio do aligeiramento de cursos e prescindindo da relação entre professores e alunos, promovendo uma espécie de automação do ensino (SOUSA, 2019).

A professora, e presidente sindical, discorre que a automação do trabalho docente e do ensino, a negligência do MEC quanto à regulamentação de cursos EaD e o novo estatuto instituído pela Reforma Trabalhista corrói o trabalho regulamentado. Além disso, também ocasiona o aligeiramento dos cursos EaD, gera uma certificação em massa e conduz à progressiva mercantilização do ensino superior, impulsionada pelo uso de tecnologias digitais e informacionais que reforçam a noção de educação como mercadoria. Logo, conclui que esse modelo de educação traz danos para professores, estudantes e para o próprio sentido de educação superior.

Concomitante ao avanço das tecnologias da informação e à utilização das chamadas novas tecnologias pelo setor educacional, soma-se o fato da expansão do ensino superior privado, principalmente no que tange aos cursos EaD. “A mercantilização do ensino superior tem ocorrido em conformidade com o ideário neoliberal preconizador do fim dos serviços públicos. Não é por acaso que a bandeira ‘educação não é mercadoria’ há tempos deixou de ter lastro na realidade” (SOUSA, 2019).

É importante aqui analisarmos o trabalho dos professores do ensino superior, nosso objeto de estudo, em especial do EaD:

[...] inserido na particularidade histórica do capitalismo contemporâneo, no qual se aprofundam as investidas na direção de desregular a legislação trabalhista com o propósito de desvalorizar e superexplorar a força de trabalho com vistas a assegurar a continuidade da reprodução do capital, bem como de permitir a adaptação do trabalho à ideologia da sociedade flexível. Aliás, a flexibilização muito afeita aos dias atuais tangencia o teletrabalho e o trabalho mediado por inovações tecnológicas, ocultando as relações que a sustentam e a supressão de direitos que promove (SOUSA, 2019).

Miranda (2000, p. 42) menciona que a EaD é uma ferramenta de controle contínuo que auxilia na formação do operário-aluno e do executivo-universitário. Souza (2019) apresenta as complicações que este modelo de ensino traz aos docentes – precarização e adensamento da exploração do trabalhador devido a condições aviltantes de trabalho, sendo elas: perda de controle sobre parte do processo de seu trabalho, objetivação do trabalho, conversão de trabalho complexo em trabalho simples, criação de subcategorias docentes como os conhecidos tutores e ataques aos direitos trabalhistas consolidados na Reforma Trabalhista e na lei da terceirização.

Outro dilema é que os cursos EaD não são mais apenas para os que residem em áreas remotas do país, sem alcance de uma universidade federal próxima ou para os com idade mais avançada que já trabalham e não puderam estudar quando jovens e tampouco têm tempo para cursar um curso de universidade federal que costuma ser integral; a expansão desenfreada de cursos EaD agora é para “qualquer um” que queira. Com o aumento da demanda por cursos EaD e, segundo Sousa (2019), com o avanço da tecnologia, a educação aderiu rapidamente à organização do trabalho flexível, no sentido de uma maior racionalização ao processo de produção de sua mercadoria, a educação. Houve uma progressiva substituição de trabalho vivo por trabalho morto, resultante da utilização da maquinaria tecnológico-informacional-digital (ANTUNES, 2018; SOUSA, 2019). Souza (2019) observa que isso fez diminuir o número de trabalhadores dentro das Instituições de Ensino Superior e elevou o número de trabalhadores remotos que trabalham em troca de “bolsas”, sem direitos trabalhistas, cujo trabalho se realiza por meio da mediação das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Isto porque dividiu o número de cursos entre os consórcios de universidades com ensino à distância e as universidades públicas presenciais, de modo que o número de docentes concursados no ensino superior diminuiu, pois foram substituídos no EaD por subcategorias derivadas da função docente (professores conteudistas e tutores, sobretudo). Em tempo, alguns docentes de UF's também atuam nesses consórcios, geralmente visando complemento de renda para seu salário não reajustado há tempos.

É essencial tecermos algumas reflexões sobre essa nova classe “docente” que surgiu com o emprego das TIC's. Segundo Sousa (2019), o quadro de professores que integram a educação a distância se divide basicamente em: professores conteudistas (que elaboram conteúdos dos livros e ementas), tutores ou mediadores (que fazem a mediação dos conteúdos com os alunos, tiram dúvidas sobre alguma matéria pela plataforma ou telefone e aplicam provas) e, **em alguns casos**, professores (geralmente, também chamados de “coordenadores de disciplina”, que esclarecem as dúvidas não resolvidas pelos tutores via plataforma, e-mail ou chat e são responsáveis pela elaboração de provas que ocorrem presencialmente). Geralmente, os professores conteudistas e os tutores só precisam ter uma pós-graduação lato sensu e o professor, o qual não vê o aluno e não ministra aula (tutoria), mestrado. Nenhuma outra qualificação é exigida, como nas universidades particulares. Aqui cabem duas análises:

- Primeiro, o resultado desses cursos é bastante questionável, pois compromete gravemente qualquer projeto educacional de cunho emancipador, já que difunde um padrão de formação superior quase sempre restrito à certificação (SOUSA, 2019), mesmo porque a quantidade de conteúdo ministrada no ensino presencial é maior e de mais qualidade, se

considerarmos a facilidade desta modalidade de estudo em propiciar socialização, debates e discussões. Os cursos EaD não se efetivam ainda como uma solução no sentido de diminuir as diferenças econômicas e sociais, vertendo-se por isso numa massificação do ensino superior com uma falsa apregoação de democratização do acesso e, muitas vezes, meramente operacional e destinada a conservação da mesma ordem social desigual (SOUSA, 2019).

- Segundo, você oferece o mesmo curso ao graduando de um consórcio EaD e do curso presencial, contudo exige-se em edital do professor concursado de uma UF presencial, o doutoramento. E oferta-se aos alunos do EaD profissionais com pós-graduações *lato sensu*. O que, talvez, possa ocasionar tutorias com menor qualidade se considerarmos a questão dos vieses críticos e reflexivos que o docente deve trazer em suas aulas.

Por estas colocações, é como se dividíssemos os alunos em duas classes, os que receberão um conteúdo menor e mais aligeirado e com profissionais com uma qualificação um pouco menor, dos que estão em universidades presenciais, em sua maioria, estudando de forma integral. Assim, vemos em Sousa (2019) que

O Estado contribui para universalizar o acesso à educação pela forma escolar, ao mesmo tempo em que permite uma diferenciação das classes pela qualidade e forma distinta das ofertas de serviço educativo. Universaliza-se uma forma, sem eliminar a distinção dos conteúdos, uma vez que passamos a considerar o direito pelo acesso à forma e não à formação (CATINI, 2018, p. 15 apud SOUSA, 2019).

Estas reflexões nos fazem crer que essa divisão do trabalho EaD cria uma nova composição da categoria *professor*, divididos em especializados (o professor com mestrado) e técnicos e servis (professores conteudistas e tutores), favorecendo a precarização do trabalho. Esta divisão do trabalho, tal qual no século XIX, na prática, torna o trabalho do professor, antes complexo, em parcelado e objetivado (objetivação do trabalho), de tal forma que as etapas pedagógicas ficam desconectadas entre si, com trabalhadores igualmente desconectados, porém com a aparência mentirosa de trabalho coletivo e combinado (SOUSA, 2019).

Veja um exemplo de desconexão entre o trabalho de um mediador (tutor) e de um professor (coordenador de disciplina): o mediador ensina o conteúdo aos discente ou tira dúvidas em dia pré-agendado, a sua maneira. O professor elabora prova sobre o conteúdo sem ter ciência de como foram as aulas/tutorias. O tutor não tem acesso à prova, não sabe quais questões serão demandadas. Às vezes, o professor não informa ao tutor nem mesmo se a prova é objetiva ou discursiva. As provas são aplicadas presencialmente por um tutor de outro curso, com o discurso de não haver privilegiamento aos alunos. Os exames são corrigidos por um outro tipo de tutor, um auxiliar do professor, mais técnico administrativo do que de função docente, e que também não leciona ou ministra tutorias. A revisão de prova é feita através de chat na plataforma ou por telefone, com este segundo tutor. Além de tudo, o mediador não tem

autonomia para preparar suas aulas. Ele recebe a ementa e o livro da instituição (elaborados pelo professor conteudista) e os textos e vídeos a serem trabalhados em sala, são, em sua maioria, escolhidos pelo professor (coordenador de disciplina). Há um cronograma que ele deve seguir sobre quais temas trabalhar em cada dia.

Observamos que “o avanço da tecnologia, e seu uso, visto pela ótica mercantil, não serviu para elevar as condições de vida da classe trabalhadora” (SOUSA, 2019) e tampouco para ajudar a reflexão crítica. Além disso, para Sousa (2019), o fato destes professores e tutores trabalharem remotamente não permite que se reúnam, se conheçam e estabeleçam uma relação entre si, são trabalhadores invisíveis. Conforme a autora, a própria noção de base sindical fica comprometida, já que o tutor, por ser um trabalhador remoto, pode ser contratado em regiões diversas do local onde está estabelecido o polo de ensino ao qual pertence. Esse isolamento produz graves efeitos, pois os bolsistas trabalham sozinhos, sem poder compartilhar seus problemas, suas dificuldades, seu sofrimento e sem o suporte de um coletivo.

Para Sousa (2019), “sob o manto da flexibilização e de uma enganosa modernização das leis trabalhistas, esse paradigma representa a corrosão do trabalho regulamentado, tanto quanto amplifica os meios de extração de mais-valor”. Já Mancebo (2007, p. 78), diante desse cenário, conclui que a decisão de tornar mais maleável as condições de oferecimento do ensino de forma tão rápida e pragmática, bem como aceitar outras flexibilizações, ocorreu às custas da qualidade, do pensamento e da crítica. A autora (2007, p. 75) vislumbra que como toda nova organização do trabalho, essa flexibilização redesenhou o campo sócio-subjetivo do trabalhador, induzindo-o a produzir novas performances comportamentais, afetando sua dinâmica interpessoal [incluo aqui as questões éticas] e exigindo-lhe uma adaptação ao novo espaço-temporal que vivemos.

7.B) Os meios de comunicação de massa: A naturalização da mídia e o ativismo passivo

“Num dia você está com as coisas sob controle, no dia seguinte sob o controle delas, perdido em confusão e incerteza. Num dia tudo funciona, no outro não; ninguém sabe como ou por quê”. A frase é do norte-americano Syd Field³² sobre roteiro, escrita e processo criativo para TV e cinema. Porém, bem poderia se referir aos novos tempos que vivemos. Agora mais dentro de casa, muitos ainda em quarentena, é preciso que o docente chegue até os alunos de alguma maneira e forme, entre seus pares, redes de solidariedade para ultrapassarem essa crise do coronavírus e o atual governo. A internet tem ajudado a maior parte dos professores a cumprir

³² FIELD, Syd. *Manual do roteiro*. São Paulo: Objetiva, 1995.

este papel. Contudo, há implicações importantes que devem ser consideradas a respeito dessa ferramenta.

Na opinião de Miranda (2000, p. 42), as pessoas já vinham evitando sair de casa com o aumento da violência e, por isso, estruturam suas vidas por meio do microcomputador e da televisão, ou seja, elas podem conhecer o mundo, sem sair de casa. O mundo que o poder quer que elas conheçam (DEFFAVERI et al., 2007). Recordemos aqui que este fenômeno se ampliou com as famílias em quarentena em casa pela crise sanitária mundial do COVID-19; houve uma reestruturação no modo de trabalho do docente por meio das tecnologias digitais, com o advento da pandemia. Os docentes, em todos os níveis escolares, tiveram de lidar com o ensino remoto e, por consequência, com a utilização de novas ferramentas no espaço virtual, as quais muitos desconheciam.

Na faceta tecnológica das mudanças do fim do século XX e deste, adquirem proeminência as chamadas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC's), resultado dos investimentos dos países avançados, visando ao aproveitamento de oportunidades que aparecem por meio do progresso científico e para incremento de seu potencial competitivo (MANCEBO, 2007, p. 75). Como consequência, é possível observar os novos contornos que se desenham em torno das relações produtivas das sociedades contemporâneas: temos uma produção maleável e individualizada; trabalhadores qualificados e polivalentes trabalhando em horários indefinidos e com vínculos trabalhistas precários; e a convocação irrestrita da subjetividade do trabalhador para o centro dos processos de trabalho.

Dias et al. (2007) e UEPA (2014) ratificam que desde o início das sociedades modernas, os meios de comunicação tiveram uma participação decisiva no surgimento e consolidação das sociedades capitalistas modernas da mesma forma que para a construção da subjetividade dos seres humanos. Para eles, é impossível pensar o mundo contemporâneo, sem considerarmos a tecnologia e os meios de comunicação, principalmente os de massa. Um dos traços fundamentais deste mundo contemporâneo é exatamente o inesgotável fluxo de imagens e de conteúdos simbólicos, disponibilizados pelos meios de comunicação a um número cada vez maior de pessoas, e que de certa maneira, conformam a realidade, as relações sociais e a subjetividade individual (DIAS et al., 2007). Tendo em conta o contexto histórico brasileiro, Dias et al. (2007) enxergam a comunicação de massa como influenciadora de nossa cultura e formação social, divulgadora importante da ideologia capitalista e construtora de uma subjetividade dependente, principalmente entre as populações mais pobres. Na verdade, em consonância com Deffaveri et al. (2007), é difícil, nos dias de hoje, encontrar alguém, que não se relacione com a mídia, ela faz parte do cotidiano das pessoas, está toda em todos, faz parte

da vida. Os autores tomam a naturalização da mídia como um modo de operar a ideologia. Relacionado ao conceito de naturalização, Deffaveri et al. (2007) desenvolvem “o de reificação, ou coisificação, ou seja, a transformação do ser em coisa, ou objeto; e a eternalização, que é um modo de perpetuar ou cristalizar, instituições ou sistemas na sociedade, anulando qualquer interferência humana e possibilidade de mudança”. Eles chegaram a esta conclusão após algumas entrevistas, quando os participantes alegaram que não conseguiriam viver sem televisão *literalmente* e que assisti-la e aceitar certos conteúdos e mensagens é simplesmente inevitável. Além disso, eles escutaram que a TV é aceita como algo que “sempre” existiu. Os autores perceberam que as pessoas estão conformadas, acomodadas, passivas e impotentes perante a mídia, por isso não os chamam mais de telespectadores, mas de “receptores”. Neste sentido, Abeche, Caniato e Santos (2008, p. 250) observam que o comportamento que o telespectador se identifica, deseja e se espelha através da mídia/TV é o do poder hegemônico:

[...] é o do indivíduo desmemoriado que vive o eterno presente. É o indivíduo do aqui e agora, da indiferença, da omissão, do culto ao herói, do salve-se quem puder. Enfim, o indivíduo plástico que se adapta a tudo sem questionar. Não é o sujeito comprometido com o seu desejo, que aceita a falta e o conflito como constitutivos da condição humana, nem o sujeito histórico que tem passado e projetos futuros e que se enlaça no tecido social com os outros. Em outras palavras, não é o sujeito solidário, da cooperação e do compromisso consigo próprio e com os outros.

Outro problema que eles encontraram advindo da TV foi a deterioração da interação social; existe a impressão de estarmos nos relacionando, mas é apenas a ilusão. Eles finalizam então dizendo que assistir televisão passou a ser algo automático e natural, uma necessidade, assim como comer, beber ou dormir. “Algo que apazigua os indivíduos, tornando-os massa, mais um recurso, ou peça humana do sistema que não deseja seres críticos. A mudança dessa realidade passa a ser vista quase como impossível” (DEFFAVERI et al., 2007). Mesmo porque, dizem eles, a naturalização da mídia e a passividade e estagnação que ela causa à população interessa ao capital.

Isto vem de longe. Engels (2009, p. 218) explica que desde que a civilização se baseia na exploração de uma classe por outra, cada progresso é ao mesmo tempo retrocesso para a classe oprimida, isto é, a imensa maioria. Se o autor já percebia isto na criação da máquina do século XVIII, imagine os efeitos da tecnologia do novo século. Para ele (2009, p. 217-218), não deveria ser assim. O que é bom para a classe dominante deveria ser bom para a sociedade, mas, desde que a civilização surgiu, a ambição tem sido sua força motriz; seu objetivo determinante é a riqueza, e outra vez a riqueza, e sempre a riqueza – não a da sociedade, mas de alguns poucos. O autor define esse sistema com uma palavra: hipocrisia.

A Revolução Industrial do século XVIII deixou-nos como herança enxergar o homem como apêndice da máquina. Hoje, a ênfase recai sobre a mente humana, vista e entendida como extensão e amplificação dos computadores. Algo mudou quanto às atividades desenvolvidas pela humanidade, a partir do novo paradigma tecnológico, que foi a “capacidade tecnológica de utilizar, como força produtiva, aquilo que caracteriza nossa espécie como uma singularidade biológica: nossa capacidade superior de processar símbolo” (CASTELLS, 1999, p.110-111).

Pode-se, então, falar em “sociedade informacional” quando todas as formas sociais de tecnologias estão imersas e marcadas por características fundamentais comuns desse novo sistema sócio-técnico-produtivo, ligado em redes de poder, riqueza e símbolos. Como enfatiza Castells:

Para que as novas descobertas tecnológicas possam difundir-se por toda a economia e, dessa forma, intensificar o crescimento da produtividade a taxas observáveis, a cultura e as instituições da sociedade, bem como as empresas e os fatores que interagem no processo produtivo precisam passar por mudanças substanciais (CASTELLS, 1999, p. 92).

Controlar o fluxo de informações e símbolos que circulam em uma sociedade significa controlar a produção do “imaginário social” (considerando sua natureza política, significa o conjunto de representações coletivas associadas ao poder³³ ou a uma ideologia), ou seja, atuar diretamente sobre a forma como os indivíduos se apresentam, sobre os grupos sociais a que pertencem e sobre as relações e as condições de vida a que estão submetidos (DIAS et al., 2007). “Pode se dizer, então, que a mídia constrói a realidade social, com valores, que passam a influenciar de maneira significativa as formas de interação, convivência coletiva, representação e ação dos sujeitos sociais” (DIAS et al., 2007). Ela é a confluência entre o mercado e a cultura, o político e o econômico e o coletivo e o individual (DEFFAVERI et al., 2007).

Para Dias et al. (2007), é importante frisar que a mídia segue valores capitalistas, está no poder de poucos e reforça a filosofia neoliberal. Os autores alertam que os meios de comunicação no Brasil, não atuam como um serviço público, como consta na Constituição, pois são de propriedade privada de apenas 10 famílias, ou grupos, os quais eles denominam de “novos latifundiários midiáticos”. Segundo Dias et al. (2007), os veículos de comunicação em massa são um aparato extremamente eficiente de manutenção das relações sociais capitalistas vigentes, as quais são desiguais e injustas, e da vida política de um país. Por esta lógica, os autores consideram ser importante que as universidades investiguem o papel das mídias na sociedade contemporânea. Nicolaci-da-Costa (2002, p. 200) corrobora que é preciso que aprendamos sobre as novas e impactantes tecnologias que não param de surgir, para estarmos

³³ BACZKO, B. *Imaginação social*. In: *Enciclopédia Einaudi. Antropos-Homem*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1985, p. 296-332.

melhor equipados para lidar com as consequências psicológicas delas, tanto pessoal quanto profissionalmente.

A autora (2002, p. 200) afirma ainda que “mesmo as tecnologias de maior penetração no século XX (como o automóvel, o rádio, a televisão, os aviões, o cinema) não tiveram o poder de criar um espaço de vida no qual se desenrolam as mais variadas interações e dramas humanos” como a Internet o fez. Vamos a ela, então.

Miranda (2000, p. 41-42) ratifica que a manutenção de um pensamento hegemônico, orientado pelo capital, passa necessariamente pela via da informação e da comunicação, principalmente a comunicação instantânea (importante lembrar o papel do aplicativo WhatsApp nas últimas eleições governamentais), o uso de máquinas cibernéticas e a computadorização da vida. Sendo o WhatsApp considerado uma rede social, cabe aqui uma definição de Modesto e Medeiros (2018, p. 7) para redes sociais no âmbito da internet, trata-se da interconexão entre atores (pessoas, instituições, grupos – os “nós” da rede) em um ambiente virtual. Segundo os autores, esses atores interagem entre si e constituem laços sociais. Eles descrevem que, geralmente, uma rede social é um site cujo foco principal está na exposição pública dos atores que participam dele, que criam perfis para si naquele sítio eletrônico e onde há espaços específicos para a publicação das ideias dos indivíduos e para eles interagirem consigo próprios, como é o caso do Facebook, Instagram e Twitter.

Modesto e Medeiros (2018, p. 7) fazem uma crítica às redes sociais: elas estão criando uma falsa ideia de espaço-tempo contraído, de instantaneidade das informações, do mito da aldeia global, tendo em vista que a informação sobre o que acontece não vem prontamente da interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos. Mídia essa que centraliza a informação nas mãos de um número extremamente limitado de empresas. Por isso, Santos (2002, p. 20) considera a ideia de “aldeia global” uma fábula: “apesar de as condições técnicas da informação permitirem que toda a humanidade conheça tudo que o mundo é, acabamos na realidade por não sabê-lo, por causa dessa intermediação deformante”.

Modesto e Medeiros (2018, p. 8) ainda advertem que, na contemporaneidade, as novas mídias influenciam enormemente a opinião pública, a ponto de preocupar pesquisadores das ciências humanas. Eles apontam que, além das redes sociais estarem sendo bastante utilizadas para a difusão de propaganda de empresas e de produtos, ela divulga também pensamentos políticos, ideias, etc. Tanto que não são apenas pessoas que possuem perfil nas redes, elas também são utilizadas por partidos políticos, movimentos sociais, órgãos públicos, com o intuito de interagir, compartilhar ideias e influenciar os seus seguidores. Os autores citam o

MBL (Movimento Brasil Livre) como exemplo de influenciador nas redes sociais, pois já interferiram e influenciaram bastante o nosso cotidiano, moldando, muitas vezes, as opiniões dos brasileiros e mobilizando pessoas em prol de um discurso, uma causa ou ideia, seja ela radical ou não. Como quando esse movimento, de direita, surgiu nas manifestações de 2013 e se consolidou com os protestos pelo impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT). Em seu site (<https://mbl.org.br/>), consta um documentário chamado “Não vai ter golpe”³⁴, o qual eles descrevem como “Um retrato documental do processo de impeachment de Dilma Rousseff visto *por quem de fato o iniciou*”. Internacionalmente, Modesto e Medeiros (2018, p. 9) indicam outros acontecimentos que aforam alinhavados nas redes sociais, por exemplo, a Primavera Árabe. O “ciberativismo”³⁵ através das redes sociais foi importante para a mobilização e para os protestos deste movimento contra os governos árabes.

No Brasil, utilizando-se, entre outros meios, da internet, das redes sociais, milhares de pessoas foram às ruas, como na manifestação que ocorreu dia 30 de maio de 2019, em vários estados do país, contra o governo Bolsonaro e em oposição aos 24,84% da verba não obrigatória dos orçamentos das instituições federais que o MEC bloqueou. Essas despesas incluem contas de água, luz e compra de material básico, além de pesquisas. Pouco antes, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) também havia informado sobre a suspensão da concessão de bolsas de mestrado e doutorado pelo MEC. Era o segundo ato no mês. O primeiro ocorrera em 15 de maio. As manifestações foram organizadas por escolas, universidades, centrais sindicais, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), a UNE (União Nacional dos Estudantes) e o ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). Havia muitas páginas na internet e redes sociais institucionais convocando para os eventos. Em ambos os eventos, durante o dia e a semana que se seguiu, o compartilhamento de fotos nas redes sociais foi imenso.

³⁴ **Fonte:** MBL (MOVIMENTO BRASIL LIVRE). *Não vai ter golpe*. Disponível em: <https://www.primevideo.com/detail/0005L6PDB06MXMAN399F0HQ22P>. Acesso em 28 de junho de 2021.

³⁵ União da palavra “ciberespaço” com ativismo. Nicolaci-da-Costa (2002, p. 196) explica o ciberespaço como um espaço de troca de fluxos [de informações] e de compartilhamento de uma realidade imaginária gerado por uma rede de computadores.

Figura 2 - Ato do dia 15/05/2019 A

Legenda: Estudantes em São Carlos no ato do dia 15/05/2019 contra os cortes na educação
Na imagem: Livro em referência à política pró-armamento do governo.
Cartaz em referência à fala do então ministro da educação, Abraham Weintraub, sobre as UF's.

Fonte: Surubim News – A fonte do Agreste / Foto: Gabrielle Chagas/G1

Figura 3 - Ato do dia 15/05/2019 B

Ato do dia 15/05/2019 contra os cortes na educação

Fonte: IstoÉ (on-line) / Foto: Estadão Conteúdo

Figura 4 - Atos do dia 15/05/2019 C



Foto: 1: Marianna Cartaxo (Mídia NINJA)

2: Nova Escola / 3: Jornal Nexo

Figura 5 - Atos do dia 30/05/2019



Legenda: Estudantes no Rio de Janeiro no ato do dia 30/05/2019 contra os cortes na educação

Fonte: Estado de Minas Política (on-line) / Foto: Fernando Frazão/Agência Brasil

Dia 15 de maio foi o primeiro grande protesto contra o governo conhecido nas redes sociais como #15M. O símbolo *hashtag* (#), popularmente conhecido como “tralha” ou “jogo da velha” é um conceito vindo da internet, mais especificamente do Twitter. O símbolo evoluiu de um simples marcador para uma maneira de agregar conversas que alimentam movimentos globais na Internet. Ao digitar # e um agrupamento de palavras, a internet realiza uma busca por conteúdos com o seu tema específico em redes sociais. Por exemplo: **#RefugeesWelcome:** pela recepção de refugiado; **#BlackLivesMatter:** contra a violência direcionada às pessoas negras; **#EleNão:** campanha contra a candidatura de Jair Messias Bolsonaro à presidência no país.

No dia seguinte ao #15M, o então presidente, em viagem ao Texas (EUA) declarou nas redes sociais (meio de comunicação que ele utiliza com seus eleitores) que os manifestantes eram “*uns idiotas úteis, uns imbecis*”.

Modesto e Medeiros (2018, p. 10) identificaram que data de alguns anos antes o uso da internet para a convocação em massa de manifestantes. A grande mobilização nacional ocorrida em junho de 2013 (a qual o MBL se intitula autor) foi convocada principalmente através das redes sociais.

Figura 6 - Reunião do PSDB pelo “fim da corrupção”



Legenda: Kim Kataguiri, um dos líderes do MBL, e o atual presidente do Brasil em reunião pelo “fim da corrupção” ao lado de Eduardo Cunha (PMDB) (ao centro), ex-presidente da câmara preso por corrupção em 2016. Após a prisão de Eduardo Cunha em 2016, Kim tentou desvencilhar sua imagem do ex-deputado, seu discurso recebeu centenas de respostas críticas e irônicas e essa foto foi lembrada por vários internautas. A foto está disponível no Twitter com a legenda “não deixem essa foto cair no esquecimento”. Disponível em:

<https://mobile.twitter.com/flogase/status/775494810094317568>.

Fonte: Modesto e Medeiros (2018, p. 29) e Partido dos Trabalhadores³⁶ / Foto: <https://pt.org.br/>

³⁶ **Fonte:** PT. Relato de 08 de junho de 2016, disponível em <https://pt.org.br/kim-kataguiri-se-desvincular-cunha->

Modesto e Medeiros (2018, p. 10) contam que uma matéria divulgada pela BBC Brasil em 2013, revelava que “o Twitter foi uma das principais fontes de informação em tempo real sobre o que acontecia durante as manifestações, enquanto o Facebook foi utilizado principalmente para organizar atos de protesto e demonstrar posicionamentos políticos” (MODESTO; MEDEIROS, 2018, p. 10). Segundo eles, ambas as plataformas bateram recordes de acesso, por exemplo, no dia 13 de junho de 2013, houve o terceiro pico do ano de participação no Facebook em um dia. Os brasileiros estavam descobrindo massivamente a mobilização em redes sociais durante protestos. Essa manifestação é considerada hoje uma das maiores manifestações em massa da história nacional e foi convocada através de redes sociais, através da internet, uma tecnologia “nova”.

Para Modesto e Medeiros (2018, p. 26), o ciberativismo tem sido um dos meios mais eficazes para a obtenção dos objetivos delineados por alguns movimentos (como o MBL), em todos os âmbitos da sociedade. Com o poder de alcance cada vez maior, as redes sociais potencializam a força dos movimentos de massa, existentes também na internet.

Do ponto de vista da subjetividade, a pior coisa é que o indivíduo tenha uma identidade. Portanto, segundo Miranda (2000, p. 42), a tecnologia lamina a subjetividade dos indivíduos diminuindo a diferença entre todos, ou seja, normatiza a conduta de todos, os torna “massa”, sendo a cultura de massa, para a autora, o elemento fundamental da produção de subjetividade capitalista. Miranda cita Guattari (1986) para explicar que a construção de subjetividade de massa (ou subjetividade social) é uma produção inconsciente encontrada em todos os níveis de vida do indivíduo.

Por isso, é necessário que façamos uma crítica ao ativismo pela internet. Nem sempre ele consegue reunir pessoas na rua como na manifestação que ocorreu dia 30 de maio de 2019 ou no dia 13 de junho de 2013. Hoje, podemos observar que, muitas vezes, a pessoa escreve textos na internet e os finaliza com *hashtags* e expressões de efeito, sem muitas vezes ir a campo, participar das manifestações ou lutar pelos seus direitos. A internet estimula movimentos. Porém, também é um ambiente propício para a disseminação de ideias baseadas no discurso hegemônico do mercado, ideias que podem interpenetrar as nossas ideias, principalmente aquelas incorporadas pela mídia hegemônica, presente hoje também nas redes sociais (MODESTO; MEDEIROS, 2018, p. 29). E muitas vezes ela nos estimula então a darmos uma resposta, porém, sentados, de dentro de nossas casas. Hoje, há muitos sites onde podemos “assinar” com um clique uma solicitação ou manifestação contra algo ou alguém. Eles

funcionam como abaixo-assinados e são legítimos por expressarem democraticamente uma manifestação coletiva, apesar de não haver uma obrigatoriedade para o órgão público receptor a reconhecer. O <https://secure.avaaz.org/> é um exemplo, é um site considerado “uma rede para mobilização social global através da internet”, como ele mesmo se denomina. Veja essa “manifestação” denominada “Diga NÃO ao corte de 30% nas universidades!”. Abaixo do título e do breve resumo sobre o que se trata a petição, há um chamamento para que as pessoas divulguem a reivindicação em suas redes sociais. É possível ver quantas pessoas compartilharam em cada rede:

Figura 7 - Site Avaaz - Compartilhar petição



Legenda: Quantidade de vezes que a petição “Diga NÃO ao corte de 30% nas universidades!” foi compartilhada em algumas redes sociais.

Fonte: [Avaaz](#)³⁷ / Foto: Reprodução Avaaz

O requerimento tinha o mesmo intuito das manifestações de maio de 2019, solicitar que o ministro da educação não cortasse o orçamento das universidades em 30%. Eu assinei a petição neste momento, ao redigir esta seção desta tese, em junho de 2021. Faça um teste: https://secure.avaaz.org/campaign/po/brasil_universidades_30/. Ainda “funciona”. O site ainda recebe assinaturas. O sítio não deveria indicar o que ocorreu após atingir determinado número de assinaturas ou após determinado tempo? Será que todos estes sites (Avaaz, Change, Nossas, Greenpeace, Peticaopublica, etc.) se mantêm em operação ou apenas alguns? Na verdade, esses sites até possuem uma aba onde mostram as petições que alcançaram seus objetivos. O que questiono aqui é se a maioria das pessoas que “assinam” petições procuram saber posteriormente o que ocorreu com a causa que defendeu? Brum (2016) diz que talvez uma parcela do nosso ativismo hoje seja uma ilusão de ativismo; parte do que acreditamos ser ativismo seja, ao contrário, passividade.

Outro problema destes tipos de páginas é que qualquer pessoa pode criar uma petição e reivindicações semelhantes podem ser criadas. Inclusive, em sites “de mobilização social”

³⁷ Fonte: AVAAZ. Petição de 2019, disponível em: https://secure.avaaz.org/campaign/po/brasil_universidades_30/. Acesso em 27 de junho de 2019.

diferentes, fazendo causas sociais e importantes perderem o foco. Brum (2016) enfatiza que o que aparenta ser um movimento pode ser apenas adesão e paralisia. O ativo hoje talvez seja de fato um hiperpassivo.

É relevante citar que Miranda (2000, p. 44) critica o assujeitamento e massificação da produção de subjetividade por meio da tecnologia, mas não a coloca como grande vilã da subjetividade contemporânea, pois ela é apenas um instrumento e as consequências de sua utilização tem relação com a forma que a utilizamos.

Muitos, ao a utilizarem para lazer, acabam tendo sua subjetividade apropriada. Abeche, Caniato e Santos (2008, p. 242) abordam o tema *reality shows*. Para eles os valores neoliberais implícitos no programa são muito fortes, o sujeito está em constante vigilância; pode ser excluído, rejeitado; há um culto ao heroísmo meritocrático de vencer provas através do próprio esforço; é considerado ainda herói o que obtiver fama e dinheiro; você deve negar seu sofrimento e aparentar-se forte; perpassa a cultura do “cada um por si e Deus por todos”.

Segundo os autores, estes tipos de programas são mascarados, glamourizados pelo poder hegemônico, a indústria cultural coopta subjetividades através da sedução, ela faz com os indivíduos que se conformem às leis de mercado e à vigilância:

O controle, na sociedade contemporânea, é exercido de modo glamourizado pela Indústria Cultural. Assim, substituiu-se a guilhotina e a violência física por técnicas de controle social formadas dentro das ciências humanas e sociais, pela psicologia, psiquiatria e mais recentemente, pelos meios de comunicação de massa. No lugar de usar a força física para fazer corpos indóceis padecerem em razão de não se ajustarem, o que ocorre é a internalização através de uma intimidação ideológica exercida pelos meios de comunicação de massa, que produzem uma certa forma de ser, de viver, de pensar e de sentir (ABECHE, CANIATO e SANTOS, 2008, p. 242).

Estes tipos de programas e as plataformas de vídeo de hoje das redes sociais (Reels no Instagram, Status no WhatasApp, Fleets do Twitter, Stories no Facebook e o TikTok) que permitem o compartilhamento de vídeos de alguns segundos e/ou fotos estimula as pessoas ao culto do eu, por meio da exposição pública de si. Aos poucos se transforma a privacidade em espetáculo. Abeche, Caniato e Santos (2008, p. 243) rememoram que, na contemporaneidade, a sociedade é retratada por Debord (1994)³⁸, como uma sociedade do espetáculo, que alterna do lema: “Penso, logo existo”, pelo ditado: “Sou visto, logo existo”. Sibilia (2008) acentua que para Riesmam (2008, p. 234) essa transformação de caráter – do que se é para o que se quer ser – acontece por conta da lógica consumista e dos meios de comunicação de massa.

7.C) Distorção comunicacional

³⁸ Debord, Guy. *A sociedade do espetáculo* - Comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro, Contraponto, 1994.

Muitas vezes com a ajuda da tecnologia, a biopolítica também apreende a subjetividade por meio da enganação do senso moral. Dejours (2008, p. 63) chama isso de última etapa da estratégia de distorção comunicacional – um desvio de caráter, a mentira acerca da falta de ética, do “trabalho sujo”, deve ser eficaz, ou seja, engana-se o senso moral, sem bani-lo. O autor explica que a banalidade do mal arregimenta pessoas de bem (em massa) para colaborar com a disseminação de informações falsas, mas que parecem reais e racionais. Um exemplo disso é o uso de vídeos que circulam no WhatsApp com o intuito de deslegitimar a universidade pública disseminados por “pessoas de bem”, “patriotas”. Outro exemplo é quando se divulgou amplamente e diariamente, em rede nacional, principalmente no Canal Globo de Televisão, a ideia de que nosso país estava diante a uma derrocada econômica em 2016, no então governo da presidenta Dilma Rousseff, o que justificaria seu impeachment. As pessoas não têm o hábito de confrontar os números apresentados na televisão ou os discursos dos vídeos do WhatsApp e examiná-los, bem como não refletem sobre a motivação de quem os divulga. Acrescento ainda o fato de que, no WhatsApp, é possível compartilharmos áudios que pertencem, supostamente, a alguma “autoridade” em determinado assunto. Assim, são compartilhados apenas áudios, sem imagem, em que o locutor se identifica como médico, policial, advogado, “amigo” de alguém de renome e assim por diante e transmite a mensagem que deseja, verdadeira ou não. Não há como comprovar a veracidade da identidade do locutor, tampouco são confiáveis estas mensagens. Contudo, estes áudios são repassados para milhões de pessoas e quase nunca questionados.

Dejours (2008, p. 93-95) esclarece a estratégia da distorção comunicacional se utiliza de estímulos que vão infundir orgulho e entusiasmo no “colaborador” que fará o “trabalho sujo”, pois são mostrados a eles argumentos lógicos, “reais” e com “base científica”. Na verdade, o colaborador se sentirá um erudito, uma pessoa esclarecida, mas tal estratégia desqualifica a reflexão moral e política dos fatos. Segundo o autor, a fé na ciência funciona como um imaginário social e desqualifica a reflexão moral e política. Como quando as pessoas defendem o uso da Cloroquina e Ivermectina no tratamento precoce do Sars-Cov-2 porque viram um vídeo de um médico no YouTube ou no WhatsApp e desconsideram números divulgados pelas principais organizações de saúde do mundo e outras pesquisas de instituições sérias e renomadas como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Dejours (2008, p. 95) e Gaulejac (2020, p. 17) prelecionam que, neste momento, além da racionalidade econômica ter participação no trabalho do mal, a atuação de pessoas que se utilizam de justificativas posteriores à sua submissão – muitas vezes sendo estas justificativas “aceitáveis” – colabora com a manutenção do trabalho sujo.

Valim (2017, p. 34) afirma que há contribuição dos grandes veículos de comunicação e suas sofisticadas técnicas de manipulação da informação neste fenômeno. O autor disserta que as desigualdades extremas oriundas do capitalismo ocorrem dos aparelhos estatais, mas, sobretudo dos “aparatos de justificação”, ou seja, das diversas justificativas que o capital se utiliza para se manter. Assim, exemplifica Valim, se os ricos estão cada vez mais ricos é porque trabalharam e se esforçaram mais que os mais pobres. Do mesmo modo, divulga-se que se as universidades tiveram suas verbas para pesquisa reduzidas é porque não estavam cumprindo seu papel social de educar, mas sim sendo antros de *balbúrdia*, lugar de festas sem decência e ponto de uso de drogas ilícitas. Dejours (2008, p. 93-94) também ratifica que a injustiça engendra a realidade social confirmando a ideologia defensiva do realismo econômico. Ou seja, sendo as pessoas instrumentos da injustiça, a única opção é colaborar, e o fazem porque compreendem a lógica econômica como legítima. Ao que Dejours (2008, p. 94) dá como exemplo o socialismo – sua derrota mostra que *somente* a economia liberal tem credibilidade.

Para Dejours (2008, p. 94), a “verdade” que coloca a lógica econômica e o capitalismo dentro das questões humanas sugere ainda que a salvação, a sobrevivência, do homem está no entusiasmo que ele colocará em seu trabalho e na contribuição ao sistema de concorrência. É preciso conduzir uma “guerra” dentro de nossas instituições. Logo, devemos ser produtivos, bem avaliados frente aos nossos pares-concorrentes e torcermos para assim sermos reconhecidos.

A distorção comunicacional e o produtivismo desenfreado nos conduzirão a problemas éticos, como vimos no capítulo 2, item 2.4. A ausência de ética, o mal-estar de hoje na sociedade de gestão, é um sinal de que o pacto civilizacional vem sendo rompido (GAULEJAC, 2020, p. 17). Sendo a ética um dos pontos a ser verificado na pesquisa de campo e sendo que hoje muitas questões morais perpassam pela tecnologia e são por ela influenciadas, findo este tópico com uma citação de Belluzo e Galípolo (2017, p. 206) encontrada em Valim (2017, p. 53): “Desconfiamos que o mundo não padeça apenas sofrimento de uma crise periódica do capitalismo, mas, sim, as dores de um desarranjo nas práticas e princípios que sustentam a vida civilizada”.

➤ **Mecanismo 8: A captura da subjetividade docente por meio do produtivismo**

Junto com o mecanismo 4, a captura da subjetividade pela omissão, temos a oitava estratégia – o discurso produtivista – como pontos centrais desta tese, portanto os temas serão problematizados aqui, mas melhor debatidos ao longo da pesquisa de campo.

Na dissertação de mestrado e no referencial teórico deste trabalho tratei do tema produtivismo acadêmico através de pesquisas sobre o neoliberalismo e o gerencialismo na universidade pública, sendo os docentes de pós-graduação o objeto de estudo. Até o momento, tratei a acentuação do modelo produtivista que afeta a pós-graduação no Brasil como uma consequência do avanço do capitalismo, principalmente na era neoliberal. Ele é fruto da mercadorização que adentrou a universidade por causa do capital. É produto da manipulação de discurso que incentiva a concorrência, enfraquece o coletivo e, de forma cíclica, volta a reforçar a lógica produtivista porque a preocupação com o outro diminui. O produtivismo, acadêmico ou não, é também resultado das vezes que o sistema nos silenciou, nos levando a omissão e a letargia, como se o *status quo* fosse inevitável. O produtivismo é ainda efeito da lógica do empreendedor de si que, ao se ver como empresa, precisa atingir uma meta principal – produzir mais do que o outro. Ele decorre também da captura da subjetividade pela tecnologia e pelos meios de comunicação ao reforçarem o culto ao eu, à competição e a exposição pública de si como “herói”. O sujeito é estimulado a produzir para, em sequência, divulgar (na linguagem da internet, “compartilhar”) os feitos alcançados, como publicações de textos em jornais ou em revistas A1. O produtivismo também acontece quando nossas subjetividades são modeladas de acordo com as políticas públicas que nos são colocadas e a educação (tecnicista) que nos oferecem, reforçando o modelo de intensificação de publicações e trabalho.

Na verdade, é possível observar que todos os mecanismos se complementam, em rede, sendo um sempre indução do outro. Contudo, neste tópico, não tratarei o produtivismo como coadjuvante, como consequência do sistema estrutural econômico e dos outros métodos de cooptação psíquica, mas apresentarei seu papel estratégico na captura das subjetividades.

8.A) Reconhecimento e Autoestima

A questão do reconhecimento é amplamente apresentada em trabalhos acadêmicos que envolvem aspectos da relação homem-trabalho.

Ribeiro e Léda (2016, p. 105) declaram que na cultura gerencialista, impregnada pela ideologia da excelência, o professor é conduzido a uma busca sem fim por um padrão de sucesso e pela necessidade permanente de superação do outro e do que ele próprio produz. Como os docentes das universidades públicas são concursados, nota-se que o medo por não atingir o esperado não está na demissão, mas no “rebaixamento” de status, o que as autoras definem como perda de prestígio na comunidade científica. Nessa perspectiva, o professor não pode ter apenas o título de mestre, por exemplo, ele precisa ser doutor se quiser garantir uma melhoria salarial e acesso aos editais de financiamento. Ribeiro e Léda afirmam que é difícil um professor

conseguir reconhecimento na universidade sem o título de doutor. Elas apresentam a fala de um docente que lhes diz: “Eu não vejo nenhuma perspectiva para uma pessoa que não seja doutor dentro da universidade federal”, isto porque ele não conseguiu uma bolsa PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) já que é “apenas” mestre.

Ribeiro e Léda (2016, p. 111) também percebem que os docentes de ensino superior se tornam propensos a uma internalização dos princípios gerencialistas, manifestando uma rigorosa autogestão a procura de reconhecimento, que frequentemente se sobrepõe até mesmo ao controle externo da CAPES:

Nesse cenário, os docentes destinam parte significativa do seu cotidiano não apenas ao cumprimento das exigências institucionais impostas – por exemplo, para produzir artigos dentro dos parâmetros estabelecidos pela CAPES –, mas, sobretudo, para superar os seus próprios resultados. Revelam-se fascinados pela possibilidade de sucesso e reconhecimento acadêmico e, embebidos pela ideologia da excelência, transformam-se em algozes de si mesmos ao alimentarem um modelo de gestão perverso. Na busca frenética pelo prestígio profissional, os docentes tornam-se vulneráveis, podendo ser cooptados pelo viés ideológico exercido pelo gerencialismo (RIBEIRO; LÉDA, 2016, p. 111).

As autoras percebem neste “reconhecimento” uma captura da subjetividade, assim definido por Giovanni Alves (2011, p. 42) apud Ribeiro e Léda (2016, p. 111-112): “o processo de ‘captura’ da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação [...]”, mobilizador das instâncias consciente e inconsciente do psiquismo humano, que pode acarretar uma postura acrítica e a naturalização das adversidades no trabalho. Assim, segundo Ribeiro e Léda (2016, p. 113), não é incomum o professor assumir os valores e objetivos defendidos pela sua universidade e pela CAPES como seus e acatar passivamente uma demanda excessiva de atividades com o intuito de cumprir esses objetivos.

O docente, na ânsia de ser reconhecido, prestigiado e aclamado pela comunidade acadêmica, intensifica seu ritmo de produção e incorpora ao seu dia a dia “mais trabalho, a despeito do enorme dispêndio de energia física e psíquica que essa “escolha” acarreta. Revela, assim, um forte sentimento de pertencimento a uma organização sedutora, que habilmente o mantém envolvido por uma teia constituída a partir de um ideário produtivista (RIBEIRO; LÉDA, 2016, p. 113).

Alves (2017, p. 126) também percebe que os esforços dos docentes estão no sentido de evidenciar uma cultura da performatividade. Sendo assim, a autora concorda com Ribeiro e Léda, “o que parece restar aos pesquisadores é a adaptação ao acúmulo de tarefas as quais se dedica de maneira desfocada e descontínua, tendo que lidar com a cobrança externa e o sentimento de um débito constante consigo, com os orientandos, com a pesquisa e com o programa” (ALVES, 2017, p. 126). Alves (2017, p. 128) recorda que com o modelo CAPES de Avaliação, se tornou incumbência do professor garantir os recursos necessários para a realização e a manutenção de sua pesquisa e manter um padrão de “qualidade” no programa de

pós-graduação ao qual faz parte, sendo qualidade aqui entendida como quantidade de artigos publicados em revistas conceituadas. Esse fato, segue a autora, é análogo ao modo como as organizações se utilizam de meios subjetivos para seduzir – e iludir – o trabalhador, buscando fazê-lo acreditar que se empenhar ao máximo é a melhor forma de alcançar tanto um reconhecimento interno como externo, na lógica de quanto mais produtivo, melhor trabalhador você é. Para Alves, essa artimanha trata-se de um roubo da subjetividade do trabalhador, que passa a executar suas tarefas baseadas em outros elementos – como a reconhecença de todos, as gratificações, o engrandecimento pessoal – que, na verdade, ocultam a exploração e o excesso de trabalho.

A autora (2017, p. 126) acredita que, por um lado, o professor deseja realizar pesquisas que deem frutos consistentes, geradores de um conhecimento vivo e transformador de realidades, que cumpriria o papel de desvelador das relações estabelecidas e de subversão – como os são as grandes descobertas históricas. Porém, de outro lado, se encontra a lógica da necessidade de reconhecimento pela sociedade e pela própria comunidade acadêmica e a certificação pelas entidades estatais de financiamento de pesquisas, numa interpretação de que, apesar da intensificação do trabalho, sem investimento não há ciência, levando o docente, então, à conformidade com as regras e os objetivos estabelecidos. Mesmo porque, segundo Alves (2017, p. 128), passa-se a ideia de que não é a universidade ou a CAPES em si que determinará a quantidade de horas de trabalho diário de cada professor, é o próprio professor quem definirá sua meta, se precisa trabalhar mais de oito horas por dia, mais de quarenta horas por semana para garantir o exigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento. A autora percebe, contudo, que a perspectiva de fazer parte de grupos com altas notas, ser um pesquisador de impacto, requisitado e reconhecido na área por seu número de publicações e por sua atuação eficiente, faz com que o professor passe a encarar as dificuldades como normais e inerentes ao seu trabalho. E qualquer padecimento o deixa de ser quando se converte em hábito, o que para Marx (2014) é a alienação do trabalhador. Estudos de Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 1899) também mostram, por meio das falas de coordenadores e professores de programas de pós-graduação, um trabalho conformado, determinado por uma série de regras e demandas que alienam e tolfhem a autonomia do professor.

Ribeiro e Léda (2016, p. 113) detectam que naturalizar as adversidades pode ser uma armadilha, pois irá insensibilizar o docente e imobilizá-lo na luta contra as pressões, contribuindo para tornar aceitável aquilo que não deveria sê-lo.

Diante do exposto, e nas palavras de Dejours (2008, p. 34), depreende-se que o reconhecimento não é algo secundário. Muito pelo contrário, ele mostra-se decisivo na

dinâmica da mobilização subjetiva da inteligência e da personalidade do sujeito no trabalho. Segundo o autor, reconhecimento é o que classicamente denominamos de *motivação no trabalho* em psicologia. A motivação no trabalho tem sido copiosamente utilizada por teorias organizacionais como estratégia para formar uma nova conduta de trabalhadores – os motivados pró-ativos e produtivos, que “vestem a camisa” da organização. Estes “motivados” costumam ser recompensados, para servir de exemplo e para que continuem motivados, produzindo. Por isso, Dejours (2008, p. 34) considera o papel do reconhecimento na psicodinâmica do trabalho como fundamental, chamando-o inclusive de “psicodinâmica do reconhecimento”, pois ele é uma estratégia imprescindível de combate contra o sofrimento no trabalho, contra a apatia e a improdutividade, visto que o reconhecimento possibilita transformar o sofrimento em prazer. E o capital sabe disso.

Assim, o professor, se doutor e pesquisador, tem seu trabalho reconhecido através de convites para participação em eventos científicos, palestras, bancas, aulas de cursos de pós-graduação lato sensu ou MBA's, ou obtenção de verbas para suas pesquisas, para viagens em congressos, entre outros benefícios. Ou seja, o professor “esquece” o trabalho intensivo e, como estratégia de defesa, utiliza-se do “processo de reconhecimento simbólico para transformar o sofrimento em prazer” (MENDES, 1995, p. 37). “Voltando às teorias clássicas da motivação, a mobilização da inteligência pela gratificação e pelo reconhecimento do trabalho bem-feito não tem limite” (DEJOURS, 2008, p. 58).

Ribeiro e Léda (2016, p. 112), Alves (2017, p. 130) e Sousa (2020, p. 27) falam sobre os professores que, já imersos na cultura produtivista na academia, mesmo cientes de seus dissabores e precarização do trabalho, ainda assim tendem a sentir prazer com a docência. Entre algumas explicações, encontra-se a de Sousa (2020, p. 27): a pedagogia da gestão gerencialista se traduz em como *conduzir* o trabalhador e *envolvê-lo* com os *objetivos da instituição em que atua*, manipulando-o e controlando-o de modo perspicaz, obliterando as formas de controle e poder a que está indiscutivelmente preso, extraindo desses trabalhadores uma implicação subjetiva e afetiva com seu trabalho. É assim que “a repressão é substituída pela sedução, a imposição pela adesão, a obediência pelo reconhecimento” (GAULEJAC, 2007, p. 113), pois passa-se do controle minucioso dos corpos, da regulação disciplinar cheia de dispositivos, regulamentos e procedimentos, para a mobilização psíquica por meio de injunções paradoxais a serviço do local de trabalho (GAULEJAC, 2007, p. 113-115).

Conforme Gaulejac (2020, p. 113), ao ser mobilizado pelo seu local de trabalho, o trabalhador se sentirá responsável pelos seus próprios resultados e motivado a desenvolver suas competências e seus talentos, assim como sua criatividade. O essencial não é mais o respeito

pelas normas formais, mas a tentativa permanente de realizar seus objetivos, mesmo se for preciso superar o outro. A mobilização pessoal torna-se uma exigência. O autor reforça que cada trabalhador deve ser motivado a cumprir seus objetivos com entusiasmo e determinação. O desejo deste trabalhador, especifica Gaulejac, é contínuo e permanente: desejo de sucesso, necessidade de reconhecimento, busca por recompensa pelo seu mérito pessoal.

“O trabalho se inscreve então na dinâmica da realização do ego” (DEJOURS, 2008, p. 34), pois no trabalho vigilante e disciplinar, o desejo era reprimido e, agora, na lógica gerencial e produtivista, o desejo é exaltado por um ideal do Super Ego, exigente e que busca gratificação (GAULEJAC, 2020, p. 113) e reconhecimento. “Quando a dinâmica do reconhecimento funciona, o sujeito se beneficia de uma retribuição simbólica que pode inscrever-se no âmbito da realização do ego, no campo social” (DEJOURS, 2008, p. 97), ao qual ele faz parte. Desta maneira, sua autoestima fica elevada e ele “escolhe voluntariamente” aceitar o modelo produtivista. Mendes (1995, p. 37-38) explica também esse processo: o trabalho é fruto da interseção de três mundos – o objetivo, o social e o subjetivo. Por isso, a contribuição “espontânea” que o trabalhador concede à organização do trabalho real pode gerar um retorno, o reconhecimento, uma retribuição simbólica, mas que gera no sujeito um sentimento de realização e altivez.

De modo contrário, embora faça parte das expectativas de todos os que trabalham, quando o reconhecimento raramente é conferido de forma satisfatória, decerto gerará sofrimento no trabalhador e, por consequência, uma série de manifestações psicopatológicas (DEJOURS, 2008, p. 35).

8.B) O Produtivismo – Avaliação e Recompensas

Entendo o produtivismo acadêmico como o aumento de submissões de artigos pelos programas de pós-graduação em face da forte pressão que a CAPES impõe por publicação, implicando uma diminuição da qualidade dos mesmos e isto pode ser demonstrado por meio de alguns dados (FERREIRA, 2015, p. 132). Por exemplo, após a campanha da CAPES por aumento de submissões na segunda metade da década de 1990, a coletânea Cadernos de Saúde Pública aumentou o número de submissão de artigos de 531 para 1279 em um período de cinco anos (2003-2008), mas a taxa de aceite diminuiu de 43% para 27% (COIMBRA JR., 2009 apud FERREIRA, 2015, p. 32).

Alves (2017, p. 124) cita outra prática “sufocante” dentre as exigidas pelos programas de pós-graduação a fim de atender as pontuações da CAPES: em determinados programas de pós-graduação, para o desenvolvimento da ciência e de novos cientistas [entenda aqui como

“para ser aprovado”] há a vinculação da outorga dos títulos de mestre ou de doutor à comprovação de submissão de um ou mais artigos.

Como visto em Alves (2017, p. 126), a pesquisa consistente, emancipadora e subversiva dá lugar a um trabalho conformado às normas da CAPES e outros órgãos, sedento por reconhecimento e financiamento.

Para a autora (2017, p. 124), até mesmo o currículo do professor/pesquisador tem seu sentido de existência alterado, se antes ele tinha a função de apresentar as experiências do docente, suas áreas de atuação, interesse, estudos desenvolvidos e em desenvolvimento, agora ganhou outra perspectiva. Alves explica que o Currículo Lattes, plataforma on-line que abriga o currículo de cada pesquisador, hoje tem uma nova finalidade: ser o mais extenso possível; mostrar um maior número de publicações e de palestras proferidas (especialmente em outros países); divulgar os trabalhos reconhecidos e premiados. Afinal, o Lattes é o cartão de visitas do professor, tudo o que ele faz, precisa enviar este documento, desde submeter uma proposta a um edital de pesquisa a participar de um encontro acadêmico na sua área. Para Alves, todo e qualquer organizador de evento confere o Lattes dos possíveis convidados, na perspectiva de adequação às exigências temáticas do evento e para se certificarem que o profissional tem uma performance merecedora de tal “gratificação” (convite).

De um modo geral, passa-se a perseguir, na educação superior brasileira, remuneração complementar através de bolsas; reconhecimento; recompensas (mesmo que simbólicas); além de: pesquisa aplicada; cursos mais rápidos e apoiados em novas tecnologias da informação e comunicação; processos avaliativos ou de regulação calcados em resultados, dentre outros (MANCEBO, 2017, p. 883). Além disso, conforme Gaulejac (2020, p. 190), o indivíduo deve provar seu valor, pois o valor se tornou a exigência primeira para se alcançar um lugar, ou seja, a existência social. O autor diz que, para ser reconhecido como um indivíduo a parte da maioria, numa visão positiva, ou seja, em destaque, convém ser produtivo e interiorizar os valores do mundo econômico. É preciso tornar os indivíduos produtivos dentro do modelo empresarial, eles devem ser gestores de si, “pois aqueles que não seguem as mandatórias exigências correm o risco de serem considerados socialmente inúteis, à margem de um lugar social (GEMELLI, 2020, p. 754)”.

A Associação dos Docentes da Universidade Federal Fluminense (ADUFF, 2013, p. 16) afirma que existe o compartilhamento de uma cultura de “produtividade/desempenho” que é elaborada, difundida e **monitorada** pelos órgãos de fomento, com base nas políticas de organismos internacionais e que parte significativa dos docentes é apropriada por esta lógica.

Diante dessa afirmação e seguindo a lógica empresarial, o que captura a subjetividade do trabalhador e o estimula ao “bom desempenho”?

Dois fatores muito importantes e interligados: primeiro, conforme Dardot e Laval (2016, p. 351), a avaliação. O sujeito vai orientar sua conduta conforme souber o que lhe espera em uma avaliação. Os autores a definem como sendo um instrumento de poder exercido por superiores hierárquicos encarregados de obter resultados, uma relação cujo efeito é uma *subjetivação* dos avaliados ao sistema de regulação, uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constante e “voluntariamente” avaliável, isto é, um sujeito que sabe que depende de um avaliador e das ferramentas empregadas por ele. Dejours (2004, p. 33-34) corrobora que a organização do trabalho contemporânea, baseada em fundamentos de gestão e administração, depois do neoliberalismo, repousa sobre princípios que sacrificam a subjetividade em nome da rentabilidade e da competitividade. Sobre eles, o autor apresenta o primeiro e principal, de acordo com sua visão:

O primeiro princípio é o recurso sistemático à **avaliação quantitativa e objetiva do trabalho**. Se, por vezes, criticam-se os métodos de avaliação, a maior parte de nossos contemporâneos admite a legitimidade desta última, porque, vencidos pela dominação simbólica das ciências experimentais, pensam que tudo, neste mundo, é avaliável. Se, como vimos, o essencial do trabalhar releva da subjetividade, o que é avaliado não corresponde ao trabalho. Numerosas avaliações, por vezes bastante sofisticadas, se comparadas à contribuição real daqueles que trabalham, conduzem ao absurdo e a injustiças intoleráveis. Na verdade, não se sabe bem o que se avalia; mas, com certeza, não é o trabalho. Assim, a avaliação funciona, sobretudo, como um meio de intimidação e de dominação. Mas sua vocação primordial é afastar a subjetividade dos debates sobre a economia e o trabalho [grifo do autor] [DEJOURS, 2004, p. 34].

Mancebo (2007, p. 78) reitera que as ingerências do novo panorama social atinge as universidades através dos programas de avaliação institucional e docente, e nas formas preconizadas de captação de recursos, tanto para o provimento de pesquisas, quanto para parte da remuneração do professor ocasionando mudanças que prejudicam a autonomia, a discussão crítica e a construção de novos perfis universitários.

Em segundo, temos a lógica das recompensas – que podem ir desde um simples reconhecimento até retribuições – simbólicas ou não. Ela soma-se a todos os outros mecanismos que fazem o docente ser cooptado a agir a favor do produtivismo. É uma construção que vai ocorrendo aos poucos por meio da adaptação. O sistema trabalha para isso com duas estratégias: recompensas e autoestima. Quando você atinge uma meta, é premiado, reconhecido, tem sua estima elevada e assim passa a gostar desse status, tendendo a mantê-lo. Por exemplo, programas de pós-graduação de conceitos 6 e 7 na CAPES vão receber um apoio financeiro maior, logo tenderão a manter a nota e, para tanto, passam a reproduzir certas práticas gerencialistas.

O professor tem sua subjetividade capturada no discurso político de valorização, que serve, na verdade, para criar uma ilusão nos docentes de que é preciso sempre estudar mais, publicar demais, se esforçar além do necessário. “A figura do workaholic, outrora vista como uma patologia, hoje é considerada o ideal de dedicação no trabalho” (HASHIZUME, 2014, p. 145) e os professores têm aderido a esse pensamento. Para Hashizume (2014, p. 137), esta situação trata-se de uma violência simbólica e ocorre de modo consentido pelo trabalhador, pois a violência é institucionalizada e deve ser contextualizada a partir da compreensão das novas relações de trabalho, ambientadas num capitalismo que vê lucro em tudo. Assim, o professor se sente na obrigação de dar aula na pós-graduação, além da graduação, mesmo que financeiramente não receba mais por isso. Trata-se da recompensa simbólica (BOURDIEU, 1989) de fazer parte da pós-graduação, de ser convidado para bancas, de fazer pós-doutorado, tudo isso parece trazer vantagens, *status*.

O trabalho do professor está com o salário defasado, a estrutura física das universidades é precária, não há verba para todas as pesquisas essenciais, contudo, para além de outros problemas, o Estado não reverte esse panorama. É muito mais oneroso para o Estado pagar dignamente um servidor público de forma fixa, mensalmente do que, vez ou outra, conceder uma bolsa produtividade a alguns, que ainda pode sofrer cortes, dependendo do “contexto econômico” nacional. É perigoso para o capital investir nas universidades e na ciência, portanto, às vezes, ele se permite conceder alguma verba para pesquisa. Até mesmo porque, em um cenário precarizado, há disputa, logo, concorrência – uma das engrenagens do capitalismo neoliberal. Percebe-se que o Estado, por meio de seus órgãos de fomento e avaliação controla assim o docente, e o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente o fato de que ele permeia, produz coisas, por meio de indução de prazeres e discursos (FOUCAULT, 1979, p. 8). Além disso, seguindo a lógica da competição, o professor procura estar em melhor posição que seus pares. Ele não vê mais sentido em crescer junto, mas em sobressair. “A lógica da visibilidade e o mercado das aparências desempenham papéis primordiais na construção de si e da própria vida” (SIBILIA, 2008, p. 48).

Na verdade, nossos tempos e ambientes afora do trabalho também cuidam de dar continuidade ao modelo produtivista, capturando a subjetividade do trabalhador. Nossa vida pessoal deve ser sempre melhor e mais feliz que a do outro, há uma competitividade nas redes sociais por quem tem a vida mais interessante. Na pós-modernidade, ao nos incentivarem a sermos empreendedores de nós mesmos, devemos cumprir a meta de arrumar a casa, trabalhar, nos exercitar, cuidar da família e ainda ter tempo para o lazer.

Segundo Hashizume (2014, p. 145), o mundo contemporâneo assimila o discurso competidor dos esportistas: ao tratar a vida e o trabalho como um jogo, teremos regras a cumprir, metas a atingir e, quando essas não são alcançadas, não tem problema, haverá novas oportunidades de recuperá-las “em outras partidas”. A partir desse contexto, diz a autora, o discurso do produtivismo eficaz se renova a cada partida, sempre haverá uma nova chance para cada avaliação que o docente e os alunos se submetem, sempre capturados por uma lógica em que a ética é conduzida de forma fluida e há ausência de humanidade.

Tente outra vez. Você consegue! São máximas da autoajuda capitalista. Hashizume (2014, p. 145) atesta que, na sociedade atual, denominada por ele de controle, o sujeito é invadido por essa lógica da motivação para nunca parar, a qual o controla o tempo todo, e que não o deixa refletir para além do cotidiano de trabalho. Ela se pergunta se há formas de se escapar dessa onipresente ética do capital e da produtividade. É o que pretendemos descobrir também.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS OU METODOLOGIA

O objetivo principal deste trabalho foi pesquisar e analisar as causas da submissão/adesão de uma parcela da comunidade acadêmica aos valores de mercado que tem penetrado nas instituições da educação superior brasileira. Examinei, como parte disto, as determinações dos órgãos de avaliação e fomento, como as oriundas da CAPES e do CNPq, e que conduzem ao aprofundamento de práticas de mercantilização que comprometem a educação. Outrossim, julguei importante também verificar o impacto das ações destes órgãos sobre o trabalho docente nas universidades públicas; considerando que estão a serviço de um Estado regulador. A análise foi realizada buscando compreender como, engendrada pelo biopoder, a submissão muitas vezes é reiterada pelo sujeito por meio de práticas rotineiras no âmbito do trabalho. Para tanto, perpassou essa tese as temáticas do Estado capitalista, neoliberalismo, gerencialismo, Estado avaliador, controle social, redes sociais, autonomia universitária, alienação do trabalho, mercantilização do ensino, ética, subjetivação do sujeito e omissão.

Para estas abordagens, em resumo, a pesquisa fez uso de obras publicadas sobre o tema, relatórios oficiais da CAPES e do CNPq, pesquisa bibliométrica, observação, aplicação de questionário e entrevistas.

Os aspectos metodológicos estão detalhados a seguir, para melhor entendimento dos caminhos que a pesquisa tem avançado e que pretende seguir.

4.1. Classificação metodológica

Conforme Nascimento (2016, p. 1-5), a pesquisa pode ser classificada quanto a sua natureza (básica ou aplicada, como é o caso desta tese), quanto às abordagens metodológicas (qualitativa e/ou quantitativa), em relação aos objetivos (pesquisa exploratória, descritiva e/ou explicativa) e aos procedimentos. Neste último caso, por ser uma classificação mais extensa, abri um tópico a parte para explicar melhor as técnicas de pesquisa utilizadas.

4.1.1. Quanto à abordagem: Pesquisa qualitativa e quantitativa

A predominância da abordagem qualitativa foi escolhida neste trabalho por suas características: é social, empírica e objetiva compreender a maneira como as pessoas se

relacionam em seu cotidiano (VERNAGLIA, 2020, p. 3); sendo aqui abordada a realidade do dia-a-dia dos docentes de pós-graduação das universidades federais brasileiras.

A pesquisa qualitativa se ocupa do nível subjetivo e relacional da vivência social e atua com o universo dos significados, das motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes dos atores sociais (MINAYO; TAQUETTE, 2016, p. 418). Nas Ciências Sociais, pesquisas assim trabalham com uma realidade que nem sempre pode ser quantificada, visto que “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2003, p. 22), tal como quando abordamos o tema subjetividade ou quando buscamos conhecer as percepções dos docentes acerca de determinado assunto. Portanto, “ao invés de estatísticas, regras e outras generalizações, a [pesquisa] qualitativa trabalha com descrições, comparações e interpretações” (VERNAGLIA, 2020, p. 3) – o que foi possível observar principalmente na parte da pesquisa de campo, através dos depoimentos dos professores.

Segundo Vernaglia (2020, p. 6), a pesquisa qualitativa é apropriada quando necessitamos de explicações profundas sobre determinado assunto; quando buscamos relacionar aspectos particulares do comportamento humano a contextos mais amplos, como ao associar nosso comportamento no trabalho com o contexto neoliberal e o sistema capitalista.

Contudo, esta pesquisa também recorreu a procedimentos quantitativos por meio da bibliometria em dado momento. Costa et al. (2012, p. 1) explicam a bibliometria como uma técnica quantitativa e estatística que auxilia na mensuração de índices de produção, na disseminação do conhecimento e na verificação de padrões de autoria e publicação. Stankowitz (2016, p. 15) define o termo como um processo de evidenciação quantitativa de um conjunto definido de artigos ou de um portfólio bibliográfico de modo a gerarmos informação e conhecimento científico sobre determinado assunto, após análises. Ainda segundo a autora, a informação gerada diz respeito a contagem de documentos, podendo ser eles publicações (artigos), autores e/ou citações oriundos de uma base de dados. E esta pesquisa pretendeu, através do Currículo Lattes (base de dados) quantificar o número de artigos publicados por determinados docentes e analisar o assunto sob a luz da ética em publicações.

Apesar de fazer uso de procedimentos quantitativos pouco sofisticados através de estatísticas descritivas e alguns recursos de técnica amostral, a predominância desse estudo foi, enquanto projetado, qualitativa.

4.1.2. Quanto aos objetivos: Pesquisa exploratória, descritiva e explicativa

Segundo Gil (2018, p. 1), é usual a classificar a pesquisa com base em seus objetivos gerais. Podendo ser eles exploratório, descritivo e explicativo.

Considerando que a pesquisa qualitativa é apropriada para estudos exploratórios quando se trata de conceitos relevantes ou variáveis desconhecidas, com definições pouco claras (VERNAGLIA, 2020, p. 3), entendemos que este trabalho é exploratório por tratar de concepções significativas – como o neoliberalismo – que afetam nossa realidade, e pensar em variáveis interligadas entre si que, em um todo, façam o indivíduo se submeter a esta lógica. Nesta tese, trato estas variáveis como mecanismos (ou estratégias) do capital.

Gil (2016, p. 1) explica que a pesquisa exploratória também tem como objetivo proporcionar uma investigação maior de determinado problema (aqui refletindo sobre a submissão docente), com vistas a explorá-lo, torná-lo mais explícito e a construir hipóteses sobre ele. A principal conjectura que acredito quando falo da irresistência dos docentes é exatamente que as estratégias do capital têm um peso importante neste tipo de conduta.

A grande maioria deste tipo de pesquisas, envolve estudos bibliográfico e de caso, como ocorre neste trabalho, e incluem “entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado” (GIL, 2018, p. 1). Vernaglia (2020, p. 11) concorda afirmando que a pesquisa exploratória demanda revisão de literatura, mas também discussão com especialistas. Ainda conforme Gil (2016, p. 1), neste tipo de estudo também se analisa exemplos para melhor compreensão do fenômeno, motivo pelo qual a entrevista propiciou ampliar a visão sobre o tema entre os docentes da universidade que escolhi como referência para o estudo – a UFF, pois o diálogo com conhecedores e viventes do assunto me permitiu ir além das perguntas do questionário e confrontar os depoimentos com o referencial teórico.

Para mais, Vernaglia (2020, p. 11) pontua que um estudo exploratório, além de objetivar desenvolver e esclarecer conceitos e ideias, visa modificá-los, o que nos é apropriado, pois este trabalho teve por intuito sistematizar uma reflexão acerca da falta de resistência de numerosa parte dos docentes ao sistema e contribuir com nossa denúncia e enfrentamento a ele. Ao fazer isto, também pretendi suscitar discussões que levassem à reflexão aqueles que ainda corroboram e reforçam o sistema conscientemente.

Sobre a pesquisa descritiva, como o nome induz a crer, descreve fatos e, conforme Gil (2016, p. 1) e Vernaglia (2020, p. 11), fenômenos e populações. Por exemplo, como o capítulo anterior que descreve fatos que auxiliam na reprodução do capital e que levam ao fenômeno da “captura” da subjetividade, em especial dos docentes (população). O trabalho descreveu ainda

práticas e métodos de mercantilização do ensino, disfarçados nas entrelinhas das avaliações e editais de fomento; fenômeno impregnado com ideias neoliberais que tem afetado os professores das pós-graduações das universidades públicas.

Gil (2016, p. 1-2) esclarece que a pesquisa descritiva pode ir além da identificação da descrição de fenômenos (“captura” da subjetividade) e suas variáveis (mecanismos de captura), e além da identificação de relação entre estas variáveis (mecanismos que operam em conjunto com o intuito de fortalecer o capital). Quando ela pretende determinar a natureza dessa relação (caráter capitalista), a pesquisa descritiva se aproxima da explicativa.

Gil (2016, p. 1) e Vernaglia (2020, p. 11) explicam a pesquisa descritiva trabalha com o levantamento de opiniões e crenças de uma dada população e suas atitudes diante delas. Portanto, segundo Gil (2016, p. 1), este tipo de pesquisa utiliza questionário e observação sistêmica em sua coleta de dados. A análise de documentos faz parte deste estudo e é um tipo de pesquisa descritiva. Ela está associada às pesquisas exploratórias e explicativas (VERNAGLIA, 2020, p. 11). À pesquisa exploratória porque ambas se preocupam com a atuação prática e são muito utilizadas por pesquisadores da área de Ciências Sociais ao estudarem, por exemplo, instituições educacionais (GIL, 2016, p. 2).

A pesquisa explicativa complementa a exploratória e, segundo Gil (2016, p. 2) e Vernaglia (2020, p. 11) pode ser a continuação de uma pesquisa descritiva, posto que os fatores que determinam um fenômeno devem estar suficientemente descritos e detalhados. O que me fez buscar e descrever a origem do neoliberalismo bem antes de Margareth Thatcher, mas encontrá-lo nas Escolas Austríaca e de Chicago, em Hayek e nos *think tanks*. Também foi preciso detalhar fatos que ratificassem que o Estado nos regula e coopera com a classe dominante desde sua gênese, inclusive sendo criado com esta intenção.

Para Gil (2016, p. 2), “nas ciências sociais, a aplicação deste método reveste-se de muitas dificuldades, razão pela qual se recorre também a outros métodos, sobretudo ao observacional”, como também ocorreu para a construção desta tese. Ele e Vernaglia definem a pesquisa explicativa como o tipo de pesquisa que mais permite conhecer a realidade de forma aprofundada, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, afirma Gil, é o tipo mais complexo e delicado de pesquisa, já que há um risco alto de se cometer erros. Aqui é importante chamar a atenção a um fato relevante: todo o cuidado que tive em **não** apontar todos os docentes como omissos diante do novo modelo de educação, mas sim uma parcela dessa comunidade. Há ainda uma linha muito tênue entre ser *refém* e *culpado*. Este trabalho não está julgando ou culpabilizando os docentes. Ao contrário, por ser um assunto complexo e delicado, faz-se necessário expor que não apresento o docente como responsável ou intencionalmente

omisso. Considero o seu “não-agir” fruto de um sistema que lhe tolhe a subjetividade e/ou que muitas vezes não lhe dá escolhas de enfrentamento. Tanto que as pesquisas explicativas “têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2016, p. 2), como procurei fazer no capítulo anterior.

Diante de toda explanação, podemos dizer que esta tese é uma pesquisa exploratória, descritiva e explicativa quanto ao objetivo.

4.2. Procedimentos Metodológicos

Sendo esta pesquisa de natureza aplicada, ou seja, que objetiva de forma prática gerar conhecimentos com o intuito de alcançar objetivos específicos e/ou resolver problemas, também fiz uso de pesquisa de campo (questionário e entrevista) neste trabalho. Isto é, ao aplicar os questionários e escutar os docentes por meio de diálogos, busquei verificar se eles aderem ao sistema produtivista de forma consentida ou não (ou em que medida ambas as situações ocorrem), se os oito mecanismos citados neste trabalho têm influência sobre os professores da pós-graduação e as percepções deles sobre os órgãos brasileiros de avaliação e fomento.

O estudo envolveu cursos de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, na etapa de aplicação de questionários e entrevista e na fase da pesquisa bibliométrica.

A técnica de observação ocorre concomitantemente a todo processo, pois trabalho e sou doutoranda em universidades públicas.

Além de se realizar coleta de dados junto a pessoas (aplicação de questionários e entrevistas), a pesquisa também se constituiu por meio de pesquisa bibliométrica – através do Currículo Lattes como base de dados, e pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa documental se utilizou de documentos emitidos principalmente pela CAPES e CNPq e a bibliográfica toma por base autores como Dardot e Laval, David Harvey, Dejours, Foucault, Frigotto, Gaulejac, Mancebo, Sguissardi e Silva Junior, Targino e Uajará, entre outros.

A seguir exponho como se desenvolveu cada uma:

4.2.1. Pesquisa bibliográfica

Utilizando bibliografia pertinente ao tema e aos assuntos aqui referidos, parte dela supracitada, pretendi investigar as práticas da CAPES e CNPq como mediadores do Estado e o

controle que exercem sobre as pós-graduações no Brasil. A pesquisa também explicou o que são o Qualis e o Fator de Impacto das revistas e porque são importantes para este modelo produtivista.

Fiz uso também de pesquisa bibliográfica em textos de Maria das Graças Targino e Uajará Pessoa Araújo para analisar a formação de redes de contato na universidade e redes de publicação e a relação de poderes existentes entre elas.

4.2.2. Análise documental

A pesquisa documental, semelhante à bibliográfica, vale-se de toda sorte de documentos (GIL, 2016, p. 5). Entre os mais utilizados nas pesquisas estão: arquivos públicos, municipais, estaduais e nacionais; documentos oficiais como anuários, editoriais, leis, atas, relatórios, ofícios, correspondências, panfletos; documentos jurídicos; materiais cartográficos como mapas e plantas; iconografia (imagens, quadros, fotografias); e arquivos particulares.

Tendo ciência que a CAPES avalia a produção intelectual dos professores, pesquisei documentos que continham os resultados finais das avaliações da CAPES, de todas as áreas, cursos e regiões do país, como continuação da pesquisa de mestrado, de modo a verificar se a fundação continua privilegiando o eixo Sul-Sudeste e cursos da área de Exatas. Analisei dados das avaliações de 2017 (que abarca os anos de 2013-2016) e 2021 (que abrange os anos de 2017-2020). Considerando que a CAPES analisa a inserção social dos programas, pesquisei suas fichas de avaliação atuais para verificar a mudança na ênfase a este quesito.

Também através desta pesquisa extraí documentos como a listagem WebQualis da CAPES e tezi comentários sobre os critérios ou procedimentos da CAPES e do CNPq para concessão de bolsas. Os documentos que analisei podem ser baixados dos sítios eletrônicos destas instituições.

Tourinho e Palha (2014, p. 273) afirmaram em 2014 que, a CAPES, naquela época, apresentava, na composição de sua diretoria e Conselho, a mesma tendência da formação anterior: eram compostos por “Minorias Abraamicas” (uma expressão de Dom Hélder Câmara) e grande domínio de grupos hegemônicos do Sul-Sudeste. Sem membros com origem na Amazônia ou “das minorias étnicas, como índios e negros – mesmo que, na atualidade, a Universidade Pública (entre outras instituições) esteja sendo alvo de políticas de inclusão social e acessibilidade” (TOURINHO; PALHA, 2014, p. 273). De modo a averiguar também a veracidade desta informação e se a instituição mantém esta tendência nas composições dirigentes mais atuais da CAPES, realizei uma pesquisa no site da Coordenação e no Currículo

Lattes de seus principais representantes. Verifiquei que, em sua maioria, realmente a direção da CAPES é composta por homens brancos que atuam/atuaram em universidades do sul e sudeste. A única pessoa negra da lista é a professora Katia Helena Serafina Cruz Schweickardt, nascida no Rio de Janeiro, mas que há 30 anos reside em Manaus/AM e leciona na UFAM. Ela foi convidada a ser membra nata do Conselho Superior da CAPES neste governo Lula. Como ampliei os estudos desta tese e englobo também o CNPq em minhas análises, fiz a mesma pesquisa com os últimos e principais dirigentes da instituição (desde o governo Collor até o governo atual de Lula – 1990 a 2023). O mesmo fenômeno se repete no Conselho Nacional. Vide apêndice I.

Sobre a análise documental, importante frisar que é um suporte à pesquisa bibliométrica. Nesta pesquisa, foram extraídas ainda outras informações do Currículo Lattes, tais como em quais periódicos alguns professores publicam mais, de modo a se analisar bibliometricamente alguns dados e conjecturar sobre o produtivismo acadêmico e a ética.

4.2.3. Análise bibliométrica

Para Costa et al. (2012, p. 1-2), os indicadores bibliométricos auxiliam na avaliação da produção científica que é essencial para indicar o reconhecimento dos investigadores junto da comunidade científica. Estes indicadores podem se dividir em indicadores de qualidade científica, de atividade científica, de impacto científico e de associações temáticas. Este trabalho analisou os indicadores de atividade científica, definidos pelos autores como medidores que permitem contabilizar a atividade científica desenvolvida, ou seja, a quantidade e a distribuição dos trabalhos publicados, a produtividade dos autores, a colaboração na autoria dos trabalhos, entre outros. Conforme Stankowitz (2016, p. 8; 17), podemos usar o Excel como ferramenta de apoio para coleta e filtragem de dados; exatamente o programa que eu utilizei.

A seguir, apresento um exemplo de pesquisa documental realizada através do CV Lattes por um grupo de pesquisa da UFF e que me propus a tomar como base para minha pesquisa (como é um exemplo, a coleta de dados abaixo data do período entre 2013 e 2016). Para a tese, analisei dados de 1998 a 2022, ou seja, durante a vigência do Currículo Lattes, desde sua origem, até os dias hoje.

Figura 8 - Número de Publicações por Revista no triênio 2013-2016

	A	B	C	AP	AQ	AR	AS	AT	AU	AV	AW	AX	AY	AZ	BA
1	Id Lattes	Nome	Programa	14156555	20408269	00347612	19849230	16793951	00347590	17471117	19827849	1413585X	1807734X	00802107	1540496X
2	0466871542118551	AAAAAAAAAAAAA	PPGAd	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
3	4061046484302161	BBBBBBBBBBBBB	PPGA	-	11	-	3	-	-	-	-	1	-	-	-
4	3691130692268611	CCCCCCCCCCCCC	PPGA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-
5	5185139413048905	DDDDDDDDDDDD	PPGA	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-
6	9743353104572012	EEEEEEEEEEEEEEE	PPGA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	4867409136127288	FFFFFFFFFFFFFFF	PPGAd	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	7037188590027119	GGGGGGGGGGGGG	PPGAd	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	3032793983046393	HHHHHHHHHHHHH	COPEAD	-	4	-	5	1	-	-	-	1	-	-	-
10	7364856927146505	IIIIIIIIIIIIIIII	COPEAD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	5761230213796042	JJJJJJJJJJJJJJJ	COPEAD	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
12	0942825872136360	LLLLLLLLLLLLLLL	IAG	1	2	-	4	4	1	1	2	-	-	-	-
13	8428879484131924	MMMMMMMMMMM	IAG	1	1	3	5	-	-	-	-	1	1	-	-
14	1061361779727658	NNNNNNNNNNNNN	IAG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
15	0095031067497364	OOOOOOOOOOO	IAG	5	4	-	-	5	-	1	-	-	-	14	-
16	9228786571948060	PPPPPPPPPPPPP	IAG	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-

Fonte: A autora, 2017

Uma imagem similar a esta acima será exposta no cap. 5, junto à pesquisa de campo, quando abordarei sobre a ética nas publicações.

Esta imagem é resultado de uma pesquisa que fiz em conjunto com um grupo de pesquisas em Administração, da UFF. Para a pesquisa, consultou-se o Currículo Lattes de docentes de programas de pós-graduação em Administração de universidades do estado do Rio de Janeiro, entre públicas e algumas privadas, e seus dados foram disponibilizados no programa da Microsoft Excel, por meio do Power Query – uma extensão acoplada ao Excel, trata-se de uma ferramenta criada pela Microsoft para extração, carregamento e transformação de dados para análises.

Na figura, podemos ver que o nome dos professores-autores está substituído por letras repetidas. Ilustrando o que é possível obter nessa investigação documental que me motivou a dar continuidade a mesma análise nesta tese, percebe-se na figura 8 que a pessoa denominada “BBB” publicou 11 vezes em uma mesma revista e a “OOO” 14 vezes em outra, no período de 2013-2016. Demarcados de azul, estão os códigos que representam revistas que não receberam/aprovaram nenhuma publicação desta lista de docentes. É sabido que “OOO” possui vínculos com uma pessoa do editorial de uma das revistas que ele mais publicou (cônjuge). Importante frisar que **não** é o intuito desta pesquisa o caráter de denúncia destas pessoas, apenas o de exemplificar práticas consideradas pouco éticas no meio acadêmico, oriundas da pressão do modelo de avaliação da CAPES.

Utilizei da pesquisa bibliométrica para construir um quadro semelhante a este do exemplo e apurar se hoje há situações incomuns relacionadas a publicações. “Atualmente, são várias as bases de dados que utilizam indicadores bibliométricos e disponibilizam resultado”

(COSTA et al., 2012, p. 1). Como base de dados e para a análise dos dados, utilizei o Currículo Lattes e o Microsoft Excel, respectivamente, de modo a auxiliar nos cálculos estatísticos descritivos de análise de frequência absoluta e porcentagem e na elaboração de tabelas-sínteses. O indicador que escolhi trabalhar é a produção científica dos pesquisadores selecionados por tipo de publicação (artigos completos).

4.2.4. Aplicação de questionários

Na primeira etapa da pesquisa, foram aplicados questionários em cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal Fluminense, no estado do Rio de Janeiro, nas áreas das ciências naturais, ciências sociais e ciências da saúde.

O questionário foi dividido em dois temas, a saber: Informações pessoais e Cotidiano Docente (seção com perguntas relacionadas aos 8 mecanismos de produção de subjetividade). A esta segunda parte do questionário, não nomeei com um título relacionado à produção de subjetividades para não gerar influências nas respostas.

O formulário é composto por 15 perguntas centrais, algumas se desdobrando em mais de uma questão. As perguntas são objetivas, porém, permitindo em alguns itens, que o docente escreva observações ao longo das questões se achar conveniente. Deixei um campo aberto, ao final do questionário, disponível para as considerações adicionais que os docentes julgassem ainda necessárias.

O questionário foi elaborado no programa Google Forms. A entrega do instrumento de coleta de dados ocorreu através de um link enviado para o e-mail dos professores participantes da pesquisa. Os resultados gerados foram concatenados em um relatório do Google e eu os esmiucei em planilhas para as análises.

Na segunda etapa, realizei entrevistas com alguns docentes dos programas de pós-graduação, porque, conforme Gerhardt e Silveira (2009, p. 73) a diferença entre entrevista e questionário é que, no caso do questionário, este pode ser respondido pelo entrevistado sem a presença do entrevistador e, o intuito desta tese era também ter um momento de interação e escuta dos docentes.

4.2.5. Entrevista

Objetivou-se que a entrevista também servisse de suporte à aplicação do questionário.

A escuta é um movimento que cria modos de subjetivação e, para quem fala, há ganho de novos sentidos que circulam e afetam sua vida ao se sentirem ouvidos. A fabricação de “verdades” de cunho neoliberal domina as relações de hoje, então, cabe a nós, que nos propomos a escutar o outro, “promover novas formas de subjetividade recusando o tipo de individualidade que nos foi imposto durante séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

Com base na pesquisa realizada durante o mestrado, que mostrou a necessidade de fala dos professores sobre o assunto³⁹, o tipo de entrevista escolhido foi a não-estruturada, para que eles tivessem maior liberdade de abordar o tema da maneira que ficarem mais à vontade.

Como na pesquisa da dissertação eu já havia entrevistado professores estudiosos deste conteúdo e meu objeto de estudo continua o mesmo, não se viu a necessidade de outras entrevistas estruturadas sobre o tema, pois as visões críticas sobre o mesmo já foram exaustivamente apresentadas. Contudo, por mais que a questão do produtivismo já não seja mais novidade na academia, e conforme percebido ao final da dissertação, ainda existe uma necessidade do professor em falar sobre seu trabalho e sobre o *modus operandi* da CAPES, CNPq e outros órgãos símiles.

Diante disso, foi informado aos professores participantes que, havendo interesse em dialogar sobre o assunto, poderiam me contatar. O objetivo, desta vez, era entrevistar os professores que se manifestassem. Portanto, a entrevista, em caráter dialógico, se deu na modalidade classificada por Lakatos e Marconi (2003, p. 197) como despadronizada ou não-estruturada. Neste formato de entrevista, segundo as autoras, o entrevistador tem liberdade para desenvolver suas perguntas na direção que considere adequada, de modo que se explore mais amplamente uma(s) questão(ões) (no caso, o assunto tendeu ao produtivismo acadêmico, intensificação do trabalho, controle e avaliação da CAPES, bolsas de produtividade do CNPq e a forma pouco justa como o sistema organiza todas estas variáveis). Neste tipo de entrevista, explica Lakatos e Marconi, as perguntas são livres e podem ser respondidas através de uma conversação informal, conforme ocorreu. Gerhardt e Silveira (2009, p. 72) também denominam esta forma de entrevista de “não-diretiva” e afirmam que é uma modalidade recomendada nos estudos exploratórios.

É importante entender que não-estruturada não quer dizer que seja displicente ou descuidada, tampouco que não haja uma organização. Optei por esta forma de entrevista, pois

³⁹ Na minha dissertação de mestrado (2015), os docentes expuseram suas opiniões no questionário em relação ao tema central da pesquisa. Mesmo o formulário contendo questões objetivas, os professores que os receberam impressos escreveram comentários ao longo das questões, sem serem solicitados, e houve os que pediram para conversar comigo sobre o assunto. Ademais, dos que responderam o questionário on-line, 32% deixaram opiniões no campo de ‘observações adicionais’ sobre a forma da CAPES de operar e acerca do seu método de avaliação.

esperava que os docentes manifestassem interesse em participar, livremente, sem um convite formal, ratificando a necessidade de falar sobre o tema, já observada outrora. Portanto, a ênfase na entrevista se deu em tópicos que eles julgaram importantes sobre o tema.

Entre os assuntos abordados pelas entrevistadas estavam o controle social neoliberal que o Estado exerce na universidade e em suas atividades; a subjetivação do sujeito; questões éticas e as consequências da intensificação do trabalho, tal como adoecimento.

Ander-Egg (1978, p. 110) apud Lakatos e Marconi (2003, p. 197) explicam que a entrevista não-estruturada se subdivide em três modalidades:

- Entrevista focalizada: Há um roteiro de tópicos relativos ao problema que se vai estudar como forma de orientar a conversa, porém, o entrevistador tem liberdade de fazer as perguntas que quiser ao entrevistado, [e na ordem que julgar conveniente]. Sonda-se razões e motivos, pode tecer esclarecimentos, mas não obedecendo, a rigor, a uma estrutura formal. Em geral, é utilizada em estudos de mudança de conduta.

- Entrevista clínica: Trata-se de estudar os motivos, o comportamento e os sentimentos das pessoas por meio de uma série de perguntas específicas.

- Não dirigida (utilizada nesta pesquisa): A função do entrevistador é de incentivar o entrevistado a falar sobre determinado assunto (eu solicitava às docentes que falassem de suas rotinas, se eram bolsistas produtividade do CNPq, o que achavam da avaliação da CAPES), sem, entretanto, forçá-lo a responder uma pergunta em específico. Há total liberdade por parte do entrevistado em expressar suas opiniões e sentimentos.

Além das entrevistas, propriamente ditas, é interessante citar que Gerhardt e Silveira (2009, p. 96) também definem como entrevista a coleta de dados por escrito, por meio de qualquer instrumento (como o questionário) quando houver interação entre o pesquisador e os informantes. O que ocorreu em parte da aplicação do questionário, pois apliquei um formulário o qual todas as perguntas permitiam que o docente escrevesse sua opinião sobre o tema e estava junto de alguns deles enquanto o respondiam, acompanhando, tirando dúvidas e compartilhando informações. Estas informações, quando pertinentes, com autorização dos participantes, também foram transcritas na análise de dados.

Utilizou-se como procedimento de compreensão da entrevista e da parte discursiva do questionário, a técnica de análise qualitativa denominada análise simples de conteúdo. “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é a análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”, visto que “a importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167). Segundo Bardin (1979, p. 42) apud Gerhardt e Silveira

(2009, p. 84) e Lakatos e Marconi (2003, p. 223), a análise simples de conteúdo representa um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de simples descrição do conteúdo das mensagens, indicativos que permitam inferir conhecimentos relativos a algum assunto.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 84) explicam que do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo inicia pela leitura das falas dos participantes. Se a entrevista foi oral, lê-se sua transcrição. Ressalto que, em relação a entrevista, apenas alguns trechos foram transcritos – aqueles que considere pertinentes para dar embasamento a esta pesquisa.

Gerhardt e Silveira (2009, p. 86) e Lakatos e Marconi (2003, p. 188) demonstram que esta metodologia é mais objetiva que a análise de discurso. As duas últimas autoras observam que a análise de conteúdo extrai generalizações do conteúdo coletado com a finalidade de produzir categorias conceituais que podem ser operacionalizadas até mesmo em um estudo posterior. Desse modo, não indicam descrições quantitativas exatas entre as variáveis estudadas.

4.3. Aspectos Metodológicos em sua Totalidade

Em suma, a pesquisa de campo pretendeu verificar se, de fato, são legítimos os temas e problemas encontrados nas pesquisas documentais e bibliográfica, como: 1) as consequências da intensificação do trabalho na vida do professor e se elas têm relação com medidas neoliberais, como a cultura do desempenho e do empreendedor de si; 2) alienação do trabalho tendo como ponto central aspectos de subjetivação do sujeito; 3) os resultados do produtivismo acadêmico, tal como adoecimento; 4) questões éticas que regem a conduta do docente, principalmente no caso do uso de estratégias para aumento de publicações; verificando a formação de redes sociais entre os professores – *coleguismo* – a fim de se publicar mais; e 5) em contrapartida, o aumento do individualismo e da competição, fragilizando laços de solidariedade entre os pares e minando a força de movimentos sociais, como o sindicalismo.

As pesquisas – teóricas e práticas – também tiveram por intuito verificar aspectos da subjetivação do indivíduo em relação a um dos comportamentos que instiga essa pesquisa: o “não-agir”, a inércia frente à dominação do Estado capitalista. Por exemplo, através do questionário ao retomar os 8 mecanismos de captura da subjetividade que elenquei nesta tese. Segundo pesquisa de Silva e Mancebo (2014, p. 486), aspectos da subjetividade podem estar relacionados aos nexos dos campos político-social e trabalho e saúde e/ou adoecimento.

A subjetividade e a identidade subjetivamente apropriada dos docentes, frente às características da gestão e organização do trabalho, predominantemente heterônomas e instrumental-produtivistas – indissociadas da macro categoria política e do campo econômico e de seu processo de desenvolvimento desigual e combinado – sofrem impactos geradores de estranhamento e sofrimento, de modo que, apesar da inevitável possibilidade de se mobilizar subversões criativas, cisões são forjadas, ou o que se denominou neste texto de “subjetividades refratárias” ou desviantes de sua direção original. Nestas pode vir a se desenvolver um adoecer tão surdo quanto insidioso (SILVA; MANCIBO, p. 487-488).

A análise documental dos arquivos da CAPES pode comprovar que o cenário de privilégios a certos cursos e a faculdades do eixo Sul-Sudestes se mantém. Os dados oriundos do Currículo Lattes e as respostas redigidas no questionário serviram de base para demonstrar possíveis formas de burlar o sistema de publicação/avaliação da CAPES e validar suposições de formação de redes e o fenômeno do *coleguismo*. E a pesquisa bibliográfica tratou de endossar o assunto ao atestar a existências de redes que auxiliam a manutenção do sistema produtivista baseado em metas e ranqueamento. Pela observação, houve um esforço de se relatar de maneira fidedigna todas as situações acima descritas quando também vivenciadas pela doutoranda.

Por fim, a pesquisa como um todo se empenhou em verificar o olhar dos docentes sobre o modelo gerencialista das universidades públicas, as métricas das publicações, a CAPES e os órgãos de fomento como o CNPq e em detectar como se origina a falta de resistência de alguns professores frente o sistema neoliberal no âmbito da educação superior.

5 CAPES, CNPQ E PERCEPÇÕES DOCENTES

Como já explicitado, o objetivo principal desta pesquisa é investigar e analisar as causas da submissão/adesão de parte da comunidade acadêmica aos valores de mercado veiculados pelas e nas instituições da educação superior brasileira; muitas vezes se acomodando a eles e não apresentando uma resistência ao sistema.

Para tanto, examinei as determinações dos órgãos de avaliação e fomento, como as oriundas da CAPES e do CNPq, por meio de uma pesquisa bibliográfica e documental. Verifiquei a trajetória de ambas as instituições tendo como um dos propósitos examinar medidas que endossassem a cultura gerencialista ao longo dos anos das duas fundações.

Como suporte às pesquisas bibliográfica e documental e de modo a também verificar o impacto das ações destes órgãos sobre o trabalho docente nas universidades públicas e na vida pessoa dos professores, fiz uso da pesquisa de campo, por meio de entrevista e questionário.

Por fim, dentre as muitas consequências do produtivismo acadêmico, para propiciar uma discussão acerca de redes de coautoria em publicação, produtivismo acadêmico e ética, utilizei a pesquisa bibliométrica.

Em uma metodologia a qual o tratamento de dados foi qualitativo, apresento em sequência os aspectos metodológicos supracitados e os resultados de cada etapa da pesquisa.

5.1. Pesquisa Bibliográfica e Documental

A CAPES já foi meu objeto de estudo na dissertação e, dando continuidade à minha pesquisa, apresento um histórico mais prolongado sobre a instituição. Em conjunto, também relato a história do CNPq.

Esta parte do capítulo é extensa e, me permito afirmar, até mesmo um tanto quanto maçante. Muito disso se deve ao fato da CAPES e CNPq exigirem muitos pormenores em seus regulamentos. O que me faz supor que a normatividade dos dois órgãos é proposital. Além das muitas demandas que exigem em relação a métricas e desempenho, o excesso de detalhes do processo como um todo é enfadonho, pouco claro e desmedido. As informações são muitas e encontram-se espalhadas pela internet e em documentos diversos e as tentativas de levantamento de informações por contato telefônico são inválidas⁴⁰; se tornando impraticável

⁴⁰ Eu tive dificuldades para obter informações da CAPES por telefone e alguns professores participantes da pesquisa também observam este problema. Um docente do Serviço Social comenta sobre a Faperj: “A Faperj, por exemplo, não tem como prestar contas presencialmente. Os telefones quase não funcionam e os e-mails são respondidos com demora”. Em uma das situações, continua ele, “isso inviabilizou o esclarecimento de dúvidas,

ter ciência de tudo ao mesmo tempo que é preciso lecionar, pesquisar, estudar, escrever e gerir departamentos. Portanto, reflito ainda nesta seção sobre alguns fatos históricos relevantes e medidas importantes tomadas por ambas as instituições e que devem ser consideradas sob a ótica da análise do produtivismo acadêmico.

5.1.1. Alguns fatos históricos de destaque sobre a CAPES⁴¹, relacionados à pós-graduação no país e sua avaliação

Este tópico tem a finalidade de apresentar, além de um histórico geral da CAPES, como ela se formou e foi conduzida, considerando o contexto econômico e político de cada época, bem como informar sobre a origem e características da avaliação imposta à pós-graduação do país, visto que a trajetória da CAPES se mescla com o rumo da pós-graduação no Brasil. A seção trata sobre a CAPES desde sua fundação, no governo de Getúlio Vargas, como ela perpassou (e resistiu) à ditadura, até sofrer modificações importantes durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, sob influência do neoliberalismo. Muitas decisões tomadas neste período se mantêm até hoje e trouxeram graves consequências para as universidades públicas.

Sob a alegação de que o país deveria ser uma nação desenvolvida e independente e para corrigir uma lacuna na área da educação – a inexistência de programas de pós-graduação no Brasil –, a CAPES é instituída em 11 de julho de 1951, no início do segundo governo Vargas, através do Decreto nº 29.741/51. Na época, denominada Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Gouvêa e Mendonça (2006, p. 115; 128) nos apontam uma curiosidade sobre a criação da CAPES: o Decreto 29.741/51, na verdade, instituiu *uma Comissão* para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. O ministro da Educação e Saúde, à época, Ernesto Simões Filho, convidou o professor de direito Anísio Teixeira para assumir o cargo de Secretário Geral da Comissão, que tinha seis meses de prazo para instalar a Campanha. Como a Comissão foi designada somente em 16 de novembro de 1951, quatro

bem como o acesso ao financiamento de uma bolsista de iniciação acadêmica”.

⁴¹ As informações desta seção relativas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e não referenciadas estão disponíveis no site da fundação, através do endereço eletrônico: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao> consultado entre 23/02 e 31/05/2022.

meses após a sua instituição, o prazo inicial de instalação da Comissão foi, posteriormente, ampliado para um ano pelo Decreto 30.286, de 19 de dezembro de 1951.

É possível observar, então, que a CAPES nasceu como uma Comissão sob a presidência de um ministro responsável pela Educação e pela Saúde no país. Segundo Gouvêa e Mendonça (2006, p. 115), a Comissão contava com representantes de diversas instituições públicas e privadas, principalmente da área econômica, como as confederações que representavam a indústria e o comércio. Os autores afirmam que esta composição é oriunda da diversidade dos interesses políticos e econômicos envolvidos na sua criação e da disputa por sua liderança.

O Decreto 29.741/51, também tratava da existência dos Centros Nacionais de Aperfeiçoamento Pós-graduado (CNAP), com a seguinte redação em seu art. 3º, letra F: os CNAP's deveriam “promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamento e estudos pós-graduados”. Gouvêa e Mendonça (2006, p. 125) explicam que os CNAP's, foram criados pela CAPES e tratava-se de uma equipe de um professor contratado e um grupo de cinco ou seis assistentes brasileiros, recrutados em diferentes instituições de ensino superior no país, instalados em universidades pré-selecionadas. O objetivo era o professor trabalhar com o mínimo possível de equipamento, treinar os próprios assistentes e iniciar os trabalhos de pesquisa. Cada Centro seria um futuro instituto universitário dentro da sua área de especialidade.

Figura 9 - Primeira reunião do Conselho Deliberativo da CAPES



Fonte: CAPES, 2021a

Em 1952, a CAPES iniciou oficialmente seus trabalhos, avaliando pedidos de auxílios e bolsas para o ano seguinte.

Também neste ano, ela lança seu primeiro boletim informativo. Publicado em dezembro, trazia uma seção intitulada “Apresentação” que continha os objetivos da CAPES e do periódico, que seria mensal (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 120-121).

A periodicidade dos boletins informativos era, eventualmente, bimestral. Isto ocorria quando a CAPES tinha de publicizar extensos Relatórios de Atividades sobre a pós-graduação com dados sobre as bolsas de estudos para aperfeiçoamento de pós-graduados no país ou no exterior; o auxílio a cursos de pós-graduação; o contrato de professores estrangeiros nas universidades daqui; etc. (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 124-125; 129).

Segundo Córdova (1998, p. 51) apud Gouvêa e Mendonça (2006, p. 124), os boletins ofereciam aos interessados diretos um resumo ou balanço de suas atividades, ao mesmo tempo que, de certo modo, prestavam contas à sociedade. Na visão de Gouvêa e Mendonça (2006, p. 121), o jornal não era apenas noticioso, como se propunha inicialmente, mas mobilizador, visto que os artigos tinham por objetivo a divulgação de uma posição institucional, o debate e o confronto de ideias sobre as questões educacionais candentes à época que iam além daquelas ligadas ao ensino superior. Conforme os autores, “nos momentos de crise ou polêmica, [os boletins] visavam suscitar movimentos de contribuição ou de posicionamento pelos atores envolvidos sobre as questões em pauta” (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 121).

Em 1953, a CAPES inaugura o “Programa Universitário”, o qual cuidou da contratação de professores visitantes estrangeiros, atividades de intercâmbio, concessão de bolsas de estudos e eventos científicos em diversas áreas. Entre as responsabilidades do programa, estavam os cursos de especialização ou aperfeiçoamento para docentes universitários, principalmente em início de carreira.

Os cursos de pós-graduação do Brasil são impulsionados no início da década de 1960. Seguindo o modelo das escolas de graduação norte-americanas, as áreas de Ciências Físicas e Biológicas e Engenharia da Universidade do Brasil, em convênio com a área de Engenharia da Fundação FORD, criou a Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). No mesmo período, nasce o mestrado em Matemática na Universidade de Brasília (UnB); o doutorado do Instituto de Matemática Pura e Aplicada e o mestrado e doutorado da Escola Superior de Agricultura de Viçosa, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ). Segundo Sguissardi (2006, p. 58), o que ocorreria com a pós-graduação tinha uma história de importação secular. Segundo o autor, a educação superior no Brasil, nos seus inícios, representada pelas primeiras faculdades, dedicaram-se essencialmente ao ensino e à formação de profissionais qualificados para o mercado: medicina, engenharia, direito, etc. Nem a criação da USP, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como cerne da produção científica e do embrionário modelo no Brasil da associação ensino e pesquisa, sobreviveu: poucos anos depois de sua criação, a força corporativa das faculdades profissionais fez com que a universidade voltasse às velhas práticas do modelo napoleônico. Mais à frente, a

repressão da ditadura militar encarregou-se de destruir nela suas ideias mais promissoras (SGUISSARDI, 2006, p. 59).

Em 1961, através do Decreto 50.737, de 7 de junho, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior passou a ser subordinada diretamente ao Presidente da República e permaneceu nesta condição até 1964, quando retornou à subordinação do Ministério da Educação e Cultura – MEC, na condição de Coordenação.

Segundo Gouvêa e Mendonça (2006, p. 117), nesta época, optou-se que a CAPES tivesse uma estrutura simples, sob alegação de agilidade e dinamicidade institucional.

A estrutura inicial do órgão era composta por dois programas – o Programa Universitário (PgU) e o Programa dos Quadros Técnicos e Científicos (PQTC) e três serviços – o Serviço de Bolsas de Estudo (SBE), o Serviço de Estatística e Documentação (SED) e a Secção de Administração (SA). Uma estrutura bastante “enxuta” quando comparada à de outras instituições públicas da mesma área de atuação e que tinha nos Projetos a base de organização do seu trabalho (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 117-118).

De acordo com Eunice Ribeiro Durham, ex-diretora-geral da CAPES (1990-1991), em entrevista a Marieta de Moraes Ferreira, o primeiro entrave à atuação da CAPES era uma enorme ausência de pessoal (FERREIRA E MOREIRA, 2002, p. 100). Segundo ela, a CAPES não era o órgão mais enxuto da administração pública, era o mais dessecado, porque a quantidade de pessoal era minúscula.

No ano seguinte, 1962, foram ofertados no país 38 cursos *stricto sensu*: 27 de mestrado e 11 de doutorado.

Em 1964, a CAPES concentrou para si alguns programas do Ministério da Educação, como o Programa de Expansão do Ensino Tecnológico (Protec), que reservava recursos para o desenvolvimento das faculdades de Engenharia e a Comissão Supervisora dos Planos de Institutos (Cosupi), designada para implantar institutos de Matemática, Física e Química (MARTINS, 2002, p. 299). Através dessas incorporações, a CAPES iniciava sua atuação como agência de fomento da pós-graduação, passando a ser subordinada diretamente ao ministro da Educação e Cultura e conduzida por um Conselho Deliberativo, que detinha praticamente o poder decisório sobre ela (MARTINS, 2002, p. 299-300). Por conta disso, a Agência passa a ser regida pelo Decreto-lei nº 53.932 de 1964, que altera o seu nome para Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Martins (2002, p. 299) rememora que um conjunto de medidas repressivas cercearam a política educacional da época. Segundo ele, “com o golpe militar de 1964, a política educacional dos anos subsequentes buscou desmobilizar o movimento pela reforma universitária, desmantelando o movimento estudantil e controlando coercitivamente as atividades de docentes”.

Também em 1964, é nomeado o primeiro secretário-geral da CAPES – o professor bacharel em Direito, Anísio Spínola Teixeira, cassado e deposto do cargo pela ditadura militar no mesmo ano. Em seu lugar, assume a professora Suzana Gonçalves da PUC-RJ, indicada pelo Presidente Castelo Branco, com quem possuía laços de parentesco (BARBOSA, 2009, p. 105).

Suzana Gonçalves relata que, com o Golpe de 64, em um primeiro momento, houve a intenção de se extinguir a CAPES. Contudo, professores da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) se mobilizaram e convenceram o governo do oposto (RBPG, 2011, p. 10).

Ainda na gestão de Suzana Gonçalves, observou-se que a partir do Relatório de Atividades de 1964, publicado em 1965, este deixou de ser uma publicação regular dentro do Boletim Informativo (existente desde 1952) e passou a ser publicado de forma isolada e especial (GOUVÊA; MENDONÇA, 2006, p. 129).

Em 03 de dezembro de 1965, o Conselho Federal de Educação (CFE), através do Parecer CFE nº 977/65, de autoria do professor Newton Sucupira, impõe a reforma universitária e a consolidação do regulamento da pós-graduação. De acordo com Hamburger (1980, p. 84) e Sguissardi (2006, p. 59), autores que abordam os primórdios da pós-graduação no Brasil, este parecer segue estritamente a regulamentação de universidades norte-americanas – ou seja, para os autores, a implantação do sistema de pós-graduação brasileira foi importada. Informação ratificada pelo MEC (2018a): o Parecer Sucupira possui sete tópicos no que tange a pós-graduação: origem, necessidade, conceito, definição e caracterização – a *exemplo dos Estados Unidos* –, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e Estatuto do Magistério. O título completo deste capítulo citado pelo MEC (2018a) é “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”.

Além deste tópico dentro do Parecer, é possível encontrar muitos termos em inglês no documento, como (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005): *master* e *doctor*, (p. 162); *college*, *undergraduate*, *graduate* e *scholar/scholarship* (p. 163); *Graduate School* ou *Graduate Faculty* (p. 166); *major* e *minor* e *examination* (p. 168); *accreditation* (p. 170). Em alguns momentos, estes vocábulos são explicativos e comparados à realidade norte-americana, como, por exemplo, na frase: “Entende o sr. ministro que esses cursos, destinados à formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores, deveriam fazer-se em dois ciclos sucessivos, ‘equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana’” (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005, p. 162). Porém, em outros trechos do texto, alguns verbetes poderiam ser facilmente trocados por palavras em português, como no caso da palavra “pós-graduação”. É explicado na redação do Parecer, na seção “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”, que:

Nos Estados Unidos a pós-graduação constitui o sistema de cursos que se seguem ao bacharelado conferido pelo *college*, normalmente coordenados pela Escola de Pós-Graduação (*Graduate School* ou *Graduate Faculty*, como é designada pela Universidade de Columbia) (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005, p. 166).

A Universidade de Columbia é uma instituição de ensino superior privada, localizada na cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos. Pelo trecho acima, é possível depreender que *Graduate School* ou *Graduate Faculty* significam “pós-graduação” em inglês. Mais à frente, no Parecer, lê-se: “Existe universidade, como a de Princeton, cuja *Graduate School* opera quase que exclusivamente com programa de doutorado” e “Na *Graduate Faculty* da Universidade de Columbia, por exemplo, existe o doutorado em anatomia” (ALMEIDA JUNIOR et al., 2005, p. 166). Neste caso, como os termos *Graduate School* ou *Graduate Faculty* já haviam sido definidos como Pós-Graduação no Parecer, já não era preciso mais utilizá-los em inglês.

Não apenas pelas referências a palavras inglesas, mas por toda estruturação da pós-graduação brasileira, Santos (2003, p. 627) afirma a forte influência do modelo norte-americano atualmente na constituição do ensino superior brasileiro, bem como o caráter dependente dos cursos de pós-graduação brasileiros no tocante à produção científica.

A dependência cultural brasileira ao modelo norte-americano também é percebida por Hamburger (1980, p. 84): “a regulamentação da pós-graduação no Brasil foi copiada até nos mínimos detalhes da norte-americana” e criticada hoje pelo autor, por exemplo, no que tange a publicações acadêmicas:

As normas das revistas internacionais foram estabelecidas nos países desenvolvidos e traduzem as necessidades desses países, e somente destes. Os trabalhos realizados no Brasil seguindo estas normas estarão mais ligados às sociedades desenvolvidas do que a sua própria comunidade (HAMBURGER, 1980, p. 86).

Além do Parecer CFE nº 977/65 sancionado em dezembro, também no final do ano de 1965 foi aprovado o primeiro curso de mestrado do país, mestrado em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

A Reforma Universitária de 1968 (Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) instituiu, entre outras coisas, a ampliação do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores nas universidades federais (BRASIL, 1968).

O marco do ano de 1970 foi a transferência da CAPES do Rio de Janeiro para Brasília⁴². Já em Brasília, foi iniciada a criação dos comitês assessores por área do conhecimento, os quais eram, segundo a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG, 2011, p. 10), uma adaptação dos comitês americanos de avaliação por pares.

⁴² A CAPES continua até hoje sediada na capital do país, atualmente no endereço Setor Bancário Norte, Quadra 2, Bloco L, Lote 06, CEP 70040-020 - Brasília, DF.

Outro fato importante de 1970 é o surgimento de mais programas de mestrado e doutorado, especialmente a partir da segunda metade nos anos 1970.

Neste período, o credenciamento destes cursos era uma tarefa feita pelo Conselho Federal de Educação (CFE). E já havia um sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação implantados, porém, à época, seu objetivo era apenas o de identificar quais cursos tinham qualidade acadêmica e científica *e produtividade* para, em função disso, distribuir bolsas (RBPG, 2011, p. 11).

Também nesta década, surge o Projeto Nordeste, que, ao invés de abrir mais universidades na região, tinha o objetivo de, segundo a RBPG (2011, p. 11), procurar vagas para professores nordestinos nas universidades do Centro-Sul.

Em julho de 1974, a estrutura da CAPES é alterada pelo Decreto 74.299/74 e passa a ser um órgão central superior, que goza de autonomia administrativa e financeira.

Entre 1974 e 1979 nasce o doutorado-sanduíche, programa no qual o aluno de pós-graduação realiza parte de seus estudos em uma universidade no exterior, de modo que amplie sua visão de mundo e enriqueça sua pesquisa.

No ano de 1975 há bastante movimentações: inicia-se a implantação do Conselho Nacional de Pós-Graduação; aprova-se o primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1975-1979) e a CAPES passa a receber apoio da Financiadora de Estudos e Projetos (Finep), apoio necessário para que a pós-graduação deslanchasse no país após a mudança da CAPES para Brasília. Com esse apoio, “a CAPES cresceu e ultrapassou em pouco tempo o número de bolsas do CNPq, consolidando-se como agência de pós-graduação, enquanto o CNPq voltou à sua origem de financiador de núcleos, grupos, linhas de pesquisa e projetos dos pesquisadores no país” (RBPG, 2011, p. 11).

Em 1976, ocorreu **a primeira avaliação da pós-graduação** (CORRÊA; OLIVEIRA, 2008, p. 296). A avaliação era realizada por meio de uma escala alfabética, a qual media a qualidade dos cursos de pós-graduação e variava entre as letras “A” (cursos mais bem qualificados), “B”, “C”, “D” e “E” (cursos deficitários) (CABRAL et al., 2020, p. 8)

Já em 1977, conforme Barradas Barata (2016, p. 14), foram criadas as comissões de assessores por área, para a avaliação da pós-graduação e o acompanhamento dos cursos, e foi estabelecido o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES). Ainda segundo a autora, o resultado da avaliação recém-criada não era divulgado publicamente, sendo informado apenas às instituições. Como citado anteriormente, a avaliação era expressa em conceitos: A (muito bom), B (bom), C (regular), D (fraco) e E (insuficiente) (CAPES, 2011 apud BARRADAS BARATA, 2016, p. 14).

Na década de 1980, **a distribuição de bolsas passou a ser baseada na nota concedida aos cursos na avaliação do programa** (RBPG, 2011, p. 11).

Apesar da internacionalização da pós-graduação ter sido fortificada, principalmente, no período de 1994 a 2002, nas décadas de 1970 e 1980, os cursos de pós já passavam a buscar apoio para ampliar e diversificar a formação de seus mestres e doutores por meio de políticas de bolsas de estudos plenas, de mestrado e doutorado, nos países mais desenvolvidos (FEIJÓ; TRINDADE, 2021, p. 1; 3); o que ratifica a existência da importação de teóricos e teorias nos textos de professores brasileiros nesta época (SANTOS, 2003, p. 629-630). Ele cita alguns autores que relacionam a modernização da universidade da época com (re)produzir aqui a ciência ‘internacional’, bem como afirmam que, do contrário, encontrariam dificuldades em publicar trabalhos no exterior. A dependência cultural fez com que as atividades científicas do país fossem impregnadas pelo americanismo e, muitas vezes, estes conhecimentos importados estavam defasados em relação à realidade do país (SANTOS, 2003, p. 631). Hamburger (1980, p. 90) critica tal medida, no início da década de 1980, sugerindo que os cursos no Brasil deveriam desenvolver “linhas de pesquisa de maior interesse para o país, libertando-se, na medida do possível, dos modismos e preconceitos internacionais” e definissem “programas e currículos partindo da realidade e das aspirações brasileiras e não somente da tradição em outros países”.

No ano de 1981, de acordo com o Decreto nº 86.791/81, a CAPES é reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e também como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto ao sistema nacional de Ciência e Tecnologia, **sendo agora de sua competência elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior**, fortalecendo seu papel junto à ciência brasileira. A partir daí surge o Programa de Acompanhamento e Avaliação e a CAPES passa a criar mecanismos efetivos de *controle de qualidade*. Como não é difícil depreender, dentro do cenário da educação superior e, mais especificamente e evidentemente, na pós-graduação, a CAPES ganha o papel de protagonista no processo de avaliar a pós-graduação e aprofunda sua relação com a comunidade científica e acadêmica.

Este é o início da indução ao equívoco do termo qualidade.

Doravante, a CAPES vai passar a alegar preocupação com a formação de seus *recursos* humanos e com a qualidade dos cursos oferecidos. A pós deverá aperfeiçoar sua qualidade para também continuar atendendo aos interesses do setor produtivo.

Segundo Gaulejac (2020, p. 102), os conceitualistas, formuladores de normas e modelos que definem programas de qualidade, são a expressão da cultura gerencial que já envolvia os

Estados Unidos e cuja característica essencial é a de transformar humanos em recursos. Consoante o autor, esta ideologia apresenta como qualidade aquilo que é apenas uma otimização de resultados, definida de modo puramente quantitativo.

Entre 1982 e 1989, a instituição se destaca na formulação, acompanhamento e execução da Política Nacional de Pós-Graduação.

Registre-se que após 1985, período de transição para a Nova República, não há mudanças significativas dentro da CAPES.

Em 1988, dois fatos marcam o início do produtivismo acadêmico. Gianetti (2020, p. 26) registra o primeiro, o surgimento do Sistema DataCAPES, que coletava informação da produção intelectual e científica de discentes e docentes por meio digital. Assim, informa o autor, passou-se a arquivar a informação de cada autor da produção intelectual do PPG de forma nominal. O sistema foi utilizado no período de 1988 a 1995, quando o substituíram pelo Coleta de Dados.

Em segundo, ocorre que a política de publicação de artigos já estava sendo valorizada, e a USP lança no jornal Folha de São Paulo, do dia 22 de fevereiro, a “lista dos improdutivos” – nomes de professores e pesquisadores da Universidade de São Paulo que não teriam publicações no período de 1985 a 1986. O fato rendeu muitas críticas à universidade e ao recém modelo CAPES de operar (SCHMIDT, 2011, p. 315).

O fato gerou um debate público e os professores tiveram direito de resposta no próprio jornal Folha de São Paulo. Sobre este episódio, Schmidt (2019, p. 80) afirma que, a partir deste momento, ficou claro que a quantificação era a lei da avaliação. Para a autora e Franco (1988, p. A3), trata-se da **nascente do produtivismo acadêmico**, que, com o passar dos anos, viria a se tornar hegemônico e naturalizado nos meios acadêmicos. Conforme Schmidt (2019, p. 80), as exigências de órgãos como CAPES trazem problemas técnicos de medição e controle do que se avalia e de quem avalia em um ensejo mais vigilante do que crítico. A professora ainda analisa que a avaliação da CAPES estava se orientando pelos critérios de mercado, servindo a seus propósitos, seguindo o modelo *publish or perish*.

De acordo com Mello e Luce (2011, p. 5), as ações do Estado não seguem uma evolução linear, ao contrário, são variáveis, ora marcadas por uma estabilidade relativa, ora com momentos de ruptura. Assim, a política educacional e as decisões tomadas sobre ela variam em períodos distintos. A CAPES, por exemplo, como já dito por Gouvêa e Mendonça (2006, p. 115), é regida segundo interesses de diversos empresários e de cada governo. Portanto, não seria diferente com o governo de Fernando Collor.

Em 15 de março de 1990 – através da Medida Provisória nº 150, o presidente Collor,

extingue a CAPES, desencadeando intensa mobilização das comunidades acadêmica e científica, encorajadas pelas pró-reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades, com o apoio do Ministério da Educação. A medida é revertida e a CAPES é recriada pela Lei nº 8.028, em 12 de abril do mesmo ano.

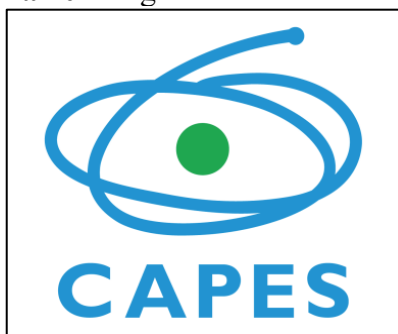
Outro fato importante ocorrido em 1990, foi que os conceitos de A a E da avaliação dos programas foram substituídos por notas de 1 a 5. Além disso, **foram incluídos no processo de avaliação alguns indicadores quantitativos, entre os quais a quantidade de artigos publicados pelos programas** (CAPES, 2011 apud BARRADAS BARATA, 2016, p. 14).

Segundo a CAPES (1992, p. 1834), devido a sua trajetória até então, ficava patente a necessidade de ela adquirir personalidade jurídica própria, com autonomia necessária ao desempenho de suas funções. Por isso, em 09 de janeiro de 1992, a Lei nº 8.405⁴³ autorizou o poder público a instituir a CAPES como fundação de direito público, ou Fundação Pública. Segundo o Decreto, ela continuaria subsidiando o Ministério da Educação a formular políticas educacionais para a pós-graduação e a auxiliá-lo no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais para a educação superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.

Em virtude da transformação da CAPES em Fundação Pública, a instituição decide criar uma unidade visual para si, que a identificasse dentre as demais agências de fomento à Pós-Graduação. Por este motivo instituiu-se o “Concurso para a Criação da Logomarca da CAPES” (CAPES, 1992, p. 1833).

Entre 1992 e 1994, preparou-se um concurso para a criação de uma logomarca para a CAPES (RBPG, 2011, p. 12). Um dos critérios do concurso era que a arte tivesse, no máximo, quatro cores (CAPES, 1992, p. 1835). A logomarca escolhida é a que utilizamos até hoje.

Figura 10 - Logomarca atual da CAPES



Legenda: Outra variação da marca, é a possível aplicação dela em conjunto com o texto “Ministério da Educação”. O nome do Ministério deve ser utilizado abaixo da marca da CAPES, e com a fonte Gotham.

Fonte: CAPES (2019a, p. 1; 3); CAPES (2022c)

⁴³ Em redação dada pela Lei nº 12.695 de 2012 a esta outra lei de 1992, a CAPES recebe ainda a finalidade de **coordenar e avaliar cursos de pós-graduação.**

A logomarca lembra a figura de um átomo, o que condiz com a imagem que a CAPES gostaria de transmitir, de órgão responsável pela produção de ciência no país.

A partícula central do “átomo” é seis vezes menor que a palavra CAPES, a qual deve ser escrita na fonte tipográfica Helvetica (CAPES, 2019a, p. 4; 11).

O concurso que elegeu a atual logomarca ocorreu em âmbito nacional e autorizava a participação de alunos regularmente matriculados nos cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de Comunicação Social, Artes Plásticas, Programação Visual e Arquitetura; e tinha como tema “A CAPES como órgão de fomento a pós-graduação” (CAPES, 1992, p. 1834).

O edital do concurso informava que o autor da melhor logomarca seria contemplado com um estágio de aperfeiçoamento no exterior, com duração de três meses, em instituição escolhida em comum acordo entre o vencedor e o Coordenador da Área de Comunicação e Artes do Conselho Técnico-Científico da CAPES. Caso o vencedor fosse ainda graduando, poderia requerer o prêmio um ano após a conclusão da faculdade (CAPES, 1992, p. 1836). O nome do estudante, autor da arte final vencedora do concurso, não está divulgado nos sites do órgão. O arquivo central da CAPES e o setor de Comunicação Social atual da Fundação foram contatados pelo e-mail comunicacao@CAPES.gov.br, mas também não possuem esta informação.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume o governo, adota medidas neoliberais para o país e, inspirada na reforma gerencialista da educação, a CAPES passa por reestruturação, fortalecendo-se como instituição responsável pelo **acompanhamento e avaliação dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros**. Segundo a RBPG (2011, p. 12), neste período ocorreram várias mudanças como o novo sistema de avaliação de programas, com base em padrões internacionais; criação de comitê para apreciação de propostas de mestrado profissional; início das discussões sobre ensino a distância; entre outras. Segundo Sguissardi (2000, p. 13-14), o país ficava à mercê de modelos desenvolvimentistas e políticas educacionais conservadores adotados pelas elites dominantes. O conhecimento e a educação, ao invés de serem considerados bens públicos universais, de interesse coletivo, eram tratados como mercadorias de interesse privado, ofertados a poucos privilegiados.

Passadas quase três décadas, é possível constatarmos que o Estado ainda tenta manter esta lógica, observada na fala do 5º ministro da Educação do governo de Jair Messias Bolsonaro – Milton Ribeiro. O então ministro afirmou que o ensino superior não deveria ser para todos, mas “para poucos”, pois assim seria mais útil para a sociedade. A declaração foi dada em entrevista à TV Brasil no dia 09 de agosto de 2021 e não retrata apenas a posição pessoal de Milton Ribeiro, mas representa o Estado capitalista e toda classe social a que ele pertence.

Conforme Frigotto (2021), encontramos em governos de direita um preconceito de classe que se matiza entre a ideia de que os pobres são menos inteligentes, não se esforçam e, por isso, não têm mérito para estarem na universidade. Frigotto (2021) nos recorda que o ex-ministro Milton Ribeiro também enfatizou na entrevista que as instituições técnicas devem ser as protagonistas do futuro. E, da mesma forma, o ministro da educação Paulo Renato Costa Souza do governo de Fernando Henrique, responsável pelas contrarreformas na educação nos anos de 1990, seguia a tese de que quem precisa trabalhar não deveria ter o mesmo ensino médio básico que os demais.

Não por acaso, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 2012, p. 11) entende que em 1990 iniciou-se o que se poderia transformar em um devastador desmonte do sistema de ciência e tecnologia da pós-graduação. E, se nesta época o cenário já se pré-configurava como devastador, isto não apenas se concretizou nos anos seguintes, como, no governo de Jair Bolsonaro, se tornou “catastrófico”; segundo a visão de Helena Nader, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Helena confidenciou ao Jornal Estadão que: “Em mais de 50 anos trabalhando com ciência, eu diria que esses últimos anos têm sido desesperadores” (ESCOBAR, 2017).

Também é preciso registrar que já na década de 1990 era aparente as diferenças de desenvolvimento regional dentro das academias do país. Conforme a Revista Brasileira de Pós-Graduação (RBPG, 2011, p. 12), “o então presidente Abílio Baeta Neves (1995-2003) disse que chegaram à conclusão de que o desequilíbrio só seria alterado, de fato, se [a CAPES] tivesse capacidade de induzir, pesadamente, transformações bem definidas em projetos de longo prazo”. Talvez por vislumbrar o Portal de Periódicos como um projeto que se solidificou ao longo dos anos, o presidente Abílio Neves disse à RBPG que acredita que o Portal é uma ferramenta que contribuiu para a redução dos desequilíbrios regionais. Abílio supõe que, ao democratizar o acesso à informação científica, todos os programas passaram a ter igual oportunidade de acesso aos mesmos títulos de trabalhos (RBPG, 2011, p. 12-13). Anteriormente, Roraima, por exemplo, não tinha alcance a um volume grande de periódicos, com a qualidade que se estava sendo pretendida oferecer a partir do final dos anos 1990, exemplificou Neves à RBPG.

Porém, anos depois, em 2011, percebe-se que a professora da USP, Maria Luisa Schmidt, vislumbraria que o cerne da questão era mais amplo e complexo e estaria nos desdobramentos de um sistema de avaliação acadêmica que privilegia a quantificação e os “produtos”. A autora (2011, p. 318), no mesmo ano que a revista publicou a entrevista com o ex-presidente da CAPES, conclui que, ao se aceitar a ideologia da avaliação quantitativa, tanto

à época, como hoje, ainda há professores questionando e reivindicando ao sistema atenção para o problema de heterogeneidade das áreas e das produções, até o momento, sem grande sucesso. É possível depreendermos que, apenas ofertar periódicos não garante a diminuição da hegemonia de certas regiões do país que recebem mais verbas e oportunidades e que detém certas exclusividades quando o assunto diz respeito à ciência e pesquisa.

Em consonância com a política de flexibilização de FHC, 1995 também foi o ano de criação do mestrado profissional (CAPES, 2020a, p. 10).

O mestrado profissional foi criado na gestão de Abilio Baeta Neves. Era um assunto amplamente discutido, proposto inicialmente por Cláudio de Moura Castro, que queria muito estimular a implantação dessa modalidade, e reintroduzido por Eunice Durham (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 146), ambos ex-ocupantes de cargo de gestão na CAPES.

Em entrevista pelos 50 anos da CAPES, Cláudio de Moura Castro, ex-presidente da CAPES (1979-1982), afirmou que o nosso sistema CAPES é uma cópia do sistema americano, porém, chamou a atenção para o fato de que lá não existe mestrado acadêmico (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 100).

Cláudio de Moura Castro também foi chefe de divisão da Organização Internacional do Trabalho-OIT, chefe de divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e economista sênior de recursos humanos do Banco Mundial. Para ele era importante acelerar o processo de criação do mestrado profissional e acabar a exigência de que ele fosse um programa de pesquisa.

Eunice Ribeiro Durham, ex-diretora-geral da CAPES (1990-1991), em entrevista a Marieta de Moraes Ferreira, apoia o mestrado profissional:

Eu concordava inteiramente com as ideias do prof. Newton Sucupira quanto ao mestrado; havia uma distorção, que o fazia supervalorizado, e além disso, mestrado e doutorado conferiam uma formação acadêmica, mas não uma formação profissional. Passei a defender um mestrado profissional — não profissionalizante (FERREIRA; MOREIRA, 2022, p. 127).

Para Eunice Ribeiro Durham, até hoje existe resistência em relação ao mestrado profissional, porque a universidade é extremamente conservadora e corporativista e ninguém tem vontade de mudar nada nela (FERREIRA; MOREIRA, 2022, p. 128).

Segundo Cláudio de Moura Castro, a CAPES levou muito tempo para aprovar o mestrado profissional, pois demorou a compreender sua lógica, que é a de formar profissionais e não pesquisadores. Para Castro, a pesquisa é para o doutorado. Seguindo a entrevista, ele se pergunta “Ora, a CAPES faz pé firme com a pesquisa no mestrado profissional. Então, qual é a diferença entre um e outro?” (FERREIRA; MOREIRA, 2002, p. 100).

Conforme a fala de Castro, para a CAPES, o mestrado profissional também demanda pesquisa. Quelhas, Faria Filho e França, o definem como:

O mestrado profissional é um mestrado *stricto sensu* e, portanto, obedece aos procedimentos típicos dessa modalidade. Embora seja um curso de mestrado dirigido para profissionais com ênfase em conteúdos aplicados, as atividades de pesquisa devem ser também contempladas, tanto nas disciplinas como na dissertação (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 98).

Andrade (2018, p. 25) também afirma que a CAPES cobra o fator pesquisa dos mestrados profissionais (MP), tanto que eles devem seguir os mesmos indicadores e critérios do mestrado acadêmico utilizados na avaliação externa da Agência. A autora entende que, esta forma de avaliação dos MP's, pautada na produção científica, direcionada à formação acadêmica, se tornou um fator de turbulência para os programas com MP.

Para Quelhas, Faria Filho e França (2018, p. 98), o mestrado profissional busca sim formar um profissional capacitado para pesquisa, mas também voltado para desenvolvimento e inovação (P&D&I), sendo assim capaz de atuar como multiplicador em seu campo profissional, repassando seus conhecimentos para os demais profissionais da área.

Sandoval Carneiro Jr., que já foi membro do corpo de assessores científicos da Faperj, Fapesp, Finep, CNPq e CAPES, e membro do Conselho Técnico-Científico e do Conselho Superior desta última, afirmou que a UFRJ, por exemplo, até 2002 não havia se pronunciado oficialmente sobre o assunto e tampouco reconhecido o mestrado profissional (FERREIRA; MOREIRA, 2022, p. 154; 161).

Sandoval, em entrevista a Marieta de Moraes Ferreira, afirma que o mestrado profissional cobra dos discentes, erroneamente, um desempenho equivalente ao mestrado acadêmico (FERREIRA; MOREIRA, 2022, p. 161). Ele acha que o mestrado profissional tem que ser diferente do mestrado acadêmico, deve enfatizar a carreira, ser equivalente a uma especialização um pouco mais aperfeiçoada, pois tendo ele os mesmos direitos e deveres de um mestrado acadêmico cria uma confusão no entendimento das pessoas (FERREIRA; MOREIRA, 2022, p. 161).

Maria Andréa Loyola, ex-presidente da CAPES (1992-1995), ao ser entrevistada por Marieta de Moraes Ferreira, pensa que, diante destas confusões, o mestrado profissional deveria ter outro nome, para não se confundir com o mestrado acadêmico, visto que é um curso com formato e objetivo diferentes (FERREIRA; MOREIRA, 2022, p. 185). A proposta de Loyola era termos dois tipos de formação no país após a graduação: a acadêmica e a profissional. Na primeira vertente, teríamos o mestrado e o doutorado clássicos; na segunda, haveria um curso de caráter profissionalizante, porém, com o mesmo nível de desempenho de um mestrado.

Quelhas, Faria Filho e França (2005, p. 99-100) relatam que, diante às dúvidas, fóruns e reuniões foram realizados, promovidos pelos coordenadores de todas as áreas e de várias IES. Como exemplo, os professores citam o III Seminário “Metodologia de Pesquisa em Mestrado Profissional”, realizado nos dias 3 a 5 de fevereiro de 2004, organizado pelo Programa de Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão, da Escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.

Quelhas, Faria Filho e França (2005, p. 100; 103) ratificam que, apesar de dúvidas pontuais, entendem que a existência do mestrado profissional é resultado de uma *demand*a crescente e irreversível *do setor produtivo* e, portanto, a universidade deve, para atendê-lo, ser um espaço consolidado de ensino, P&D e extensão, que o legitime. Andrade (2018, p. 24) corrobora que dentre os objetivos do mestrado profissional, estão o de agregar competitividade e produtividade às empresas e aprimorar a gestão dos setores sociais do governo.

Streck (2011, p. 1), através de um compêndio de autores, critica o mestrado profissional nesse sentido. O autor questiona se é o mercado que deve dizer à universidade como o curso deve ser ou é a academia (universidade) que deve dizer ao mercado como agir. Ele faz uma pergunta retórica: “A academia está à disposição (*gestell*) do mercado?”. Segundo o autor, o ensino da pós-graduação *stricto sensu* não vai mal porque tem se mostrado insuficiente para assegurar a formação de pessoal de alta qualificação para atuar nas áreas profissionais, mas, sim, porque, erroneamente, uma parte significativa dos cursos de mestrado continua acreditando (e nisso – segundo o autor – estão equivocados) nesse “objetivo profissional”, sempre denunciado pelos setores crítico-reflexivos. Como, por exemplo, em texto da assistente social Yolanda Guerra, que traz reflexões sobre o tema, sendo um subsídio ao debate promovido pela Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), que se posicionou contrária à implementação dos mestrados profissionais, em particular, na área de Serviço Social:

[...] a oferta do Mestrado Profissional titula para o mercado de trabalho e contribui com o alcance da meta do país no que se refere ao aumento do número de titulados. Nestes, em razão da sua natureza, formato e objetivos, a pesquisa inovadora e autônoma desaparece. A educação se realiza cada vez mais conectada com a lógica do mercado, como um bem de consumo imediato. Neste formato, há o interesse no aproveitamento de mestres nos setores produtivos e de doutores na pesquisa (GUERRA, 2012, p. 2).

Os críticos do mestrado profissional o entendem como parte da ação estratégica de mercantilização do ensino superior público, como ocorreu com a permissividade à entrada dos MBA's nas universidades, instalação de caixas eletrônicos dentro do ambiente acadêmico em conjunto à transformação das carteirinhas estudantis em cartões de crédito estudantis, cursos de

línguas pagas dentro das UF's, etc. Para eles, esta seria mais uma forma do capitalismo adentrar a universidade e fortalecer sua lógica. Segundo carta divulgada pela ABEPSS (2012):

- 1- O mestrado profissional confronta as diretrizes ético-políticas profissionais, pois estabelece uma capacitação meramente instrumental em detrimento dos fundamentos, aportes teórico-metodológicos e ético-políticos construídos historicamente, separando o fazer do pensar;
- 2- O mestrado profissional promove o aligeiramento e a precarização da formação de pós-graduação.
- 3- O mestrado profissional é uma forma de mercantilização, já que impõe taxas aos estudantes ou capta recursos junto ao mercado e governo, o que compromete também a autonomia da pesquisa/produção de conhecimento.

Apesar do mestrado profissional não se constituir uma alternativa ao acadêmico, mas outra modalidade de curso de pós-graduação *stricto sensu* (ANDRADE, 2018, p. 25), qualquer um com formação nesse nível de curso pode participar de concurso público para docentes, desde que conste como requisito mínimo a titulação de mestre no edital do certame. O que também é entendido como um problema para a ABEPSS (2012) que afirma que o mestrado profissional fragmenta a pós-graduação formando mestrados com exigências rebaixadas, com consequências desastrosas para o futuro da formação profissional, em especial para a docência.

Em 1996, em relação à pós-graduação brasileira, passou-se a discutir temas como alcances e limites do processo de avaliação realizada pelos pares, critérios gerais de avaliação, especificidades de cada área, qualidade da avaliação, necessidade e periodicidade das avaliações, vinculação entre avaliação e fomento e internacionalização da avaliação (SAES, 2020, p. 51).

Cabe aqui recordar que Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 19) definem o termo internacionalização como o processo de expansão do capitalismo por toda a Terra; é a consolidação do capitalismo em nível planetário, no que tange ao intercâmbio de mercadorias. Os autores (2018, p. 53) entendem ainda que, no sistema econômico atual, a ciência torna-se mercadoria. Nessa nova lógica, o Estado é obrigado a reformar-se e, por conseguinte, a educação é demandada pelo capital a reformular-se em conjunto, a seu favor (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 53), visto que é no campo da educação que a pressão da ideologia gerencialista é mais evidente e alarmante (GAULEJAC, 2020, p. 269). Paralelo a isso, Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 21-22), com base em Chesnais (1996, p. 54, 59-60), entendem que, no contexto atual, emerge um novo modelo de empresa, com novas estruturas corporativas, novas formas organizativas e de gestão, construídas sob nova base produtiva, por meio de tecnologias remodeladas, modernas e avançadas, produzidas pela terceira revolução tecnológica. Esta “nova roupagem” das empresas e suas operações, denominadas tecno-financeiras, conta com o aporte de P&D, *know how* e auxílio tecnológico. Sendo a universidade um espaço que deve ofertar P&D e inovação para a crescente e irreversível demanda do setor

produtivo (QUELHAS; FARIA FILHO; FRANÇA, 2005, p. 100; 103), faz então com que a pós-graduação passe a ocupar um espaço central e relevante estrategicamente para o Estado capitalista, visto que, no Brasil, o lugar onde a pesquisa é desenvolvida com maior consistência é nas pós-graduações das universidades públicas (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 53).

Também em 1996, o Programa Mestrado Interinstitucional – MINTER – foi implementado com os seguintes objetivos: superar as desigualdades regionais, formar redes de cooperação acadêmica, formar quadros para a interlocução internacional e atender a um contingente de professores de instituições de ensino superior localizadas fora dos grandes centros de ensino e pesquisa (IESALC, 2020, p. 180; RBPG, 2011, p. 34). O MINTER e o DINTER (nível doutorado) são programas de apoio à realização de cursos de pós-graduação *stricto sensu* entre instituições federais (CAPES, 2020e). Trata-se de um projeto de cooperação interinstitucional com o intuito de qualificar profissionais de nível superior que, ao longo dos anos, foi ganhando novas regulamentações.

Em 1997, segundo Feijó e Trindade (2021, p. 6), a CAPES convida sete especialistas em avaliação do ensino superior da Alemanha, Argentina, Canadá, França (2 avaliadores), Irlanda e Estados Unidos, para visitar e conhecer a CAPES. Os 7 ficaram por uma semana a fim de analisar o modelo brasileiro de avaliação da pós-graduação. Após este período de análise da avaliação, segundo os autores, a Comissão Internacional de Avaliação fez várias recomendações, entre elas, discutiu-se sobre as especificidades das áreas.

No ano seguinte, em 1998, tem-se o primeiro resultado de avaliação de programas de pós-graduação realizada pela CAPES após implantação da nova avaliação – a Avaliação Trienal. Essa primeira avaliação abarcou o período de 1995 a 1997.

Oriunda da política de flexibilização de FHC, 1998 também foi o ano de criação da área “Multidisciplinar” dentre as áreas de conhecimento da CAPES (CAPES, 2020a, p. 10).

Há ainda a inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2020a, p. 10). De acordo com Feijó e Trindade (2021, p. 7), no mesmo ano, aparece pela primeira vez, o termo “inserção internacional” no volume 6, número 2, do InfoCAPES de 1998. Os autores chamam atenção para o fato de que, apesar de a CAPES ter implantado uma nova avaliação naquele ano e ser normal a inserção de novos conceitos/quesitos avaliatórios, as avaliações da pós-graduação realizadas pela CAPES desde 1975 sempre foram baseadas nos modelos de avaliação norte-americanos, bem como buscaram inspirações no exterior⁴⁴.

⁴⁴ Consultar a “evolução da inserção internacional da pós-graduação” em cada PNPG, desde 1975 até hoje, em: FEIJÓ, Rosimeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, 2021 (p. 10-12).

A Plataforma Lattes, o Currículo Lattes, é criado em 1999, mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Consoante a Artes e Mena-Chalco (2019, p. 18), uma das possibilidades de exploração dos dados na Plataforma é a identificação do perfil dos pesquisadores. Os autores indicam que, em agosto de 1999, a base inicial contava com 35 mil currículos cadastrados. Em 2017, esse universo alcançou mais de cinco milhões e quinhentos mil currículos.

Apesar do Currículo Lattes ser um instrumento mantido pelo CNPq, é importante registrar seu nascimento nesta seção, pois, através dele, a CAPES também consegue medir a produtividade dos docentes, visto que existe a ferramenta de importação de *produtos do Lattes* na Plataforma Sucupira.

Em novembro do ano 2000 foi criado o já referido Portal de Periódicos da CAPES.

Feijó e Trindade (2021, p. 7) relatam que, para a avaliação de 2001, a CAPES convidou, novamente, estrangeiros para observarem o processo avaliativo, com a preocupação de aperfeiçoar sua avaliação. Dentre as 44 áreas de conhecimento listadas pela CAPES na época (desde 2019, são 49 áreas), nem todas solicitaram a participação dos especialistas estrangeiros. Segundo os autores, de forma geral, os consultores elogiaram o modelo de avaliação, sendo considerado de alto nível, em alguns casos até superior ao que era comum encontrar no plano internacional. Feijó e Trindade enumeram alguns aspectos negativos: os avaliadores levantaram algumas questões, como o excesso de dados coletados e submetidos à análise dos avaliadores e perceberam que deveria haver indicadores que efetivamente permitissem uma avaliação mais qualitativa dos programas.

No ano de 2002, foi desenvolvido o Banco de Teses da CAPES, uma base de dados que permite recuperar teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil desde 1987 (RBPG, 2011, p. 28).

A Portaria 051, de 11 de junho de 2004, foi um dos marcos divisores do atual contexto de trabalho na pós-graduação, pois lançou as primeiras recomendações para a pós-graduação e o trabalho docente depois da Lei nº 9394/1996 (LDB). A Portaria nº 51 legitimou e sistematizou as normatizações já antecipadas nas legislações anteriores (LDB, Portaria nº 12, de 28 de março de 2002 e Portaria nº 10, de 16 de abril de 2003), lançando as bases do sistema de avaliação e do atual modelo de trabalho na pós-graduação, a saber:

A divisão entre requisitos gerais e critérios/parâmetros específicos de cada área ou campo do conhecimento para fins de recomendação do curso de pós-graduação *stricto sensu* (artigo 2º, §1º e §2º) pela CAPES; no que tange aos elementos gerais, observe-se, comprometimento institucional, clareza e consistência da proposta, competência técnico-científica para a promoção do curso, núcleo de docentes que garantam a regularidade e qualidade das atividades e infraestrutura de ensino e pesquisa adequada

para a realização das atividades (Artigo 2º, itens “a, b, c, d” e “e”); concernente a avaliação, mantém-se a atribuição de um conceito numérico de “1” a “7”, sendo que, a CAPES recomendará ao Conselho Nacional de Educação o reconhecimento do curso que obtiver nota igual ou superior a “3” (Artigo 7º, §4º) (VIANA FILHO et al., 2019, p. 139).

“Observa-se, nessa perspectiva, a implementação da lógica gerencialista da administração pública que busca metrificicar os resultados para deliberar através desses” (VIANA FILHO et al., 2019, p. 139).

Também em 2004, o então presidente da CAPES, Jorge Almeida Guimarães, assinou a Portaria 068 em 03 de agosto de 2004, a qual define, para efeito de avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino. A Portaria estabelece que podem fazer parte do corpo docente dos programas de pós-graduação stricto sensu três categorias de docentes: professores permanentes, visitantes e colaboradores.

De acordo com Viana Filho et al. (2019, p. 143), para enquadrar-se como docente permanente em uma universidade, o professor deveria atender aos seguintes requisitos: “desenvolver atividades de ensino na pós-graduação e/ou graduação; participar de projeto de pesquisa do programa; orientar alunos de mestrado ou doutorado do programa; ter vínculo funcional com a instituição e manter regime de dedicação integral ou parcial” nela. Para os autores, essas normatizações representam a legalidade da avaliação da pós-graduação que trata o trabalho docente sob a ótica da avaliação de desempenho. Dessa forma, entendem os autores, “ensino e pesquisa transformam-se em atividades inerentes a condição do professor da pós-graduação” (VIANA FILHO et al., 2019, p. 143).

Os professores visitantes são docentes que visitam uma universidade anfitriã na condição de ensinar e/ou realizar pesquisas sobre um tema no qual ele é especialista. Habitualmente, eles são convidados por esta instituição. Eles devem, na maioria das vezes, realizar pesquisa e cumprir uma carga horária de aula. São professores que têm vínculo profissional com outras instituições, brasileiras ou não. Portanto, em muitos casos, a ocupação de professor visitante não é um cargo remunerado visto que, normalmente, o docente já recebe proventos de sua instituição de origem. As instituições anfitriãs podem, porém, oferecer uma bolsa-auxílio para o acadêmico visitante.

O professor visitante, conforme art. 3º da Portaria 068, fica liberado das suas atividades profissionais de onde possui vínculo, de modo a colaborar, por um período de tempo contínuo e em regime de dedicação integral, em projeto de pesquisa e/ou atividades de ensino no programa para o qual foi convidado. Ainda segundo o artigo, é permitido que atuem como orientadores e participem em atividades de extensão (BRASIL, 2004).

No art. 4º da Portaria, é possível verificar que os docentes colaboradores são aqueles

que não se enquadram nos requisitos de professores permanentes e tampouco de visitantes, mas devem participar de forma sistemática do desenvolvimento de projetos de pesquisa ou atividades de ensino ou extensão e/ou da orientação de estudantes. Isso, independente de possuírem ou não vínculo com a instituição (BRASIL, 2004).

Para Viana Filho et al. (2019, p. 137), a criação dos enquadramentos de professores nessas três categorias e dos novos vínculos contratuais à época, expressa a normatização de formas distintas de regimes de trabalho associada à regulamentação da produção intelectual. Para os autores, essas mudanças ocorreram tendo como contexto a reforma do aparelho estatal brasileiro e concomitante à criação de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (2004), para a graduação, a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. “Infere-se que essas duas variáveis, inexistentes em períodos anteriores, alteraram a organização do trabalho do professor que passou a ser mensurado por critérios de produtividade” (VIANA FILHO et al., 2019, p. 137), tanto na graduação, quanto na pós-graduação.

Outra novidade é que, desde a avaliação dos cursos superiores de 2004, a CAPES acrescentou um quesito que leva em conta a produção de patentes como forma de estimular a inovação no país. A partir de então, esse item é também considerado uma forma de medir a qualidade as universidades brasileiras, sobretudo nas áreas em que esse indicador é relevante, como nas engenharias e em cursos tecnológicos (GORGULHO, 2011).

No ano de 2005, o Portal de Periódicos incluiu em sua base de dados, “periódicos nacionais classificados pelo programa Qualis da CAPES, nos níveis A e B, com o objetivo de dar maior visibilidade à produção científica nacional” (RBPG, 2011, p. 28).

Um pouco mais adiante, em 2007, a CAPES passou a induzir e fomentar a formação de pessoal qualificado, no Brasil e no exterior (CAPES, 2021a).

Ainda no ano de 2007, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva homologou a Lei nº 11.502/2007 – aprovada por unanimidade no Congresso Nacional – no dia do aniversário da Coordenação, 11 de julho. É estabelecida assim a Nova CAPES que integra o ensino superior e a educação básica, ou seja, além de ser responsável por coordenar todo o Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileiro, a CAPES começou a atuar também na formação inicial e continuada de professores da educação básica.

2008 é o ano em que Brasil atinge a 13ª posição no ranking mundial de produtividade científica, ultrapassando a Rússia e a Holanda (RBPG, 2011, p. 29).

Não obstante, apesar das benesses do governo petista para a educação superior, o modelo neoliberal se manteve. Contraditoriamente à proposta da presidenta Dilma Rousseff de transformar o Brasil em uma “Pátria Educadora”, o governo realizou um corte de 9 bilhões de

reais na educação superior motivando greves em várias universidades federais do país.

Neste mesmo ano, em reunião realizada nos dias 16 e 17 de abril, o Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) deliberou sobre a reestruturação da escala do indexador de *qualidade* da CAPES, o Qualis (UFC, S/D). Segundo o documento emitido pela Diretoria de Avaliação da CAPES (DAV/CAPES, 2009, p. 1), o Qualis continuava sendo o responsável por medir o nível da produção intelectual apresentada pelos programas de pós-graduação e avaliada pela CAPES e passava a ser composto por oito estratos (A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5 e C, equivalente a zero). Além disso, a partir de 2008, a CAPES passa a ter uma série de novidades em sua avaliação: não há mais a separação de revistas internacionais e nacionais e foram estabelecidas novas regras de classificação para evitar a concentração de revistas em estratos superiores. Esta última ação auxilia a CAPES a manter a distribuição dos Qualis dos periódicos em formato de pirâmide. Ou seja, um número grande de revistas de Qualis B2 a B5 são posicionados na base da pirâmide por terem recebido uma avaliação mais baixa. No estrato do ápice da pirâmide estão os periódicos A1 e A2. A CAPES faz esta discriminação para poder direcionar seu fomento. Programas que possuem revistas na base da pirâmide contam com uma avaliação mais baixa e, conseqüentemente, com menos ou nenhum financiamento para suas publicações.

Em 2009, a CAPES deixa os anexos I e II do Ministério da Educação, 4º andar, na Esplanada dos Ministérios, e se muda para seu novo edifício-sede. A nova estrutura possibilitou a união de toda a CAPES em um único espaço, o que facilitava as constantes reuniões de grande porte, incluindo as da Avaliação Trienal (RBPG, 2011, p. 13).

A partir de 2010, inicia-se a discussão e implantação do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011–2020) que contém recomendações que refletiram diretamente sobre a pós-graduação brasileira e no trabalho do professor e regulamentos que fortificavam o papel das agências de fomento para pesquisa e a importância da CAPES (VIANA FILHO et al., 2019, p. 131; 141). Destacam-se nas recomendações deste PNPG (2011-2020) para a CAPES: a necessidade de melhorar o sistema de avaliação da pós-graduação; a recomendação da inter(multi)disciplinaridade nos programas; os convênios e parcerias na busca pelo desenvolvimento dos *recursos* humanos e dos programas nacionais; e, por fim, a implementação de uma política de internacionalização e cooperação internacional (VIANA FILHO et al., 2019, p. 141).

No início de 2010, em 7 de janeiro, a CAPES publica a Portaria nº 3/2010, que modifica a redação do §3º do art. 2º da Portaria CAPES nº 68, de 03 de agosto de 2004, e acrescenta os §4º e §5º. É possível ver que a Agência continua com seu poder regulador no §4º, onde lê-se

que os docentes permanentes dos programas de pós-graduação serão objetos de acompanhamento e de avaliação sistemática da CAPES (BRASIL, 2010).

Segundo Viana Filho et al. (2019, p. 143), a lógica gerencialista e do produtivismo, pode ser ratificada no “§5º [...] é recomendável que os programas de pós-graduação façam constar em seus regimentos regras bem definidas sobre credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de docentes”. Os autores recordam que os critérios anteriormente destacados, na Portaria de 2004, traziam a produção como entendimento para justificar e legitimar a permanência ou não de um docente na pós-graduação, sendo que os docentes denominados “improdutivos” passam agora a serem descredenciados dos programas. Isso ocorre, pois os cursos passam a alinhar seus regimentos internos de acordo com os documentos da CAPES, mantendo apenas os professores que atendessem aos critérios específicos de produção intelectual.

No decorrer de 2010, dez anos após a criação do Portal de Periódicos da CAPES, o número de instituições usuárias do site multiplicou-se por quatro, passando de 72 instituições para 311. Entre 2010 e 2011, o acervo passou de 1.882 títulos de periódicos com texto completo, para 29 mil títulos (RBPG, 2011, p. 25; 29).

Em 2011, ano que a CAPES concedeu 65 mil bolsas, sendo 58.107 no país e 5 mil no exterior, a instituição lança o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) do decênio 2011-2020 (RBPG, 2011, p. 9; 13).

Nos anos seguintes, parte das bolsas para universidades no exterior seriam oriundas do Ciência sem Fronteiras, criado em 26 de julho de 2011, pelo governo Dilma Rousseff, e instituído por meio do Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, com o propósito de incentivar a formação acadêmica em países estrangeiros. O programa foi definido como:

[...] um programa do governo federal destinado a consolidar, expandir e a promover a internacionalização da ciência e da tecnologia, da inovação e da competitividade brasileiras por meio do intercâmbio de alunos de graduação e pós-graduação e da mobilidade internacional. O projeto prevê a concessão de até 75 mil bolsas em quatro anos. A iniciativa é dos ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia. O aviso de chamada pública do Ciência sem Fronteiras foi publicado no Diário Oficial da União desta segunda-feira, 29, seção 3, páginas 27 e 28 (MEC, 2011).

Cunha e Rocha Neto (2016, p. 133-134) explicam que o programa foi gerado devido à necessidade de colocar o país em circuito internacional e, assim, reduzir o atraso na área científica e tecnológica brasileira. Citando Spears (2014, p. 153), os autores veem o programa como “um produto da economia global e nacional e resultado de uma era da informação tecnologicamente orientada”, que projeta o Brasil no cenário internacional, visando o desenvolvimento nacional.

A primeira chamada pública da CAPES para o programa Ciência sem Fronteiras

permitiu que as instituições de ensino superior nacionais selecionassem alunos brasileiros de graduação, *em áreas de interesse para o país*, para cursos ou estágios em instituições dos Estados Unidos (MEC, 2011). Para tanto, as universidades deveriam firmar acordo de adesão com a CAPES e caberia à Coordenação atender as propostas das instituições, desde que houvesse orçamento e considerando as disponibilidades de oferta de vagas das universidades norte-americanas (MEC, 2011).

Ao longo de 2011, a CAPES emitiu algumas portarias como a Portaria CAPES nº 4, de 10 de janeiro (que estabelece o calendário de atividades relativas às ações de avaliação dos cursos de pós-graduação, a cargo da Diretoria de Avaliação da CAPES); e três portarias em 04 de outubro de 2011: Portaria CAPES nº 191 (que revoga as Portarias nº 68 de 2004 e nº 03 de 2010 e define novas recomendações, para efeitos de enquadramento profissional, às categorias de docentes dos programas de pós-graduação); Portaria de nº 192 (que decide, para efeitos da avaliação CAPES, a forma de atuação das diferentes categorias de docentes nos programas e cursos de pós-graduação); e Portaria nº 193 (que fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado, visando melhorá-los, segundo a CAPES, em texto da própria lei).

Viana Filho et al. (2019, p. 143-144) tecem alguns comentários sobre a Portaria CAPES nº 192 de 2011, que traz novas orientações para a pós-graduação e para o trabalho docente:

- No Art. 1º, é possível ler que “§1º a estabilidade do conjunto de docentes declarados como permanentes pelo programa será objeto de acompanhamento e de avaliação sistemática pelas coordenações e comissões de avaliação de área e pela Diretoria de Avaliação”, mostrando que a pós-graduação vai se tornando cada vez mais complexa proporcionalmente ao controle que efetuam sobre ela.

- Os Arts. 3º e 4º estabelecem diretrizes para as grandes áreas de conhecimento dos cursos e/ou programas. Entre elas, seria definida a pontuação da produção intelectual dos docentes permanentes e visitantes, entre os programas e cursos que participa, por área de avaliação. Isso mostra que a respectiva portaria destaca a produção intelectual dos docentes, a qual passou a ser conceito importante na avaliação de cada programa e/ou curso de pós-graduação.

- O Art. 5º expressa que a produção intelectual dos docentes colaboradores poderia ser incluída como produção do programa, porém, apenas se tivesse relação com a atividade por eles desenvolvida efetivamente no programa/curso. No caso, a produção intelectual desses docentes geraria pontuação para o programa.

Com base nesses artigos, Viana Filho et al. (2019, p. 144) entendem que as

recomendações da Portaria CAPES nº 192 [em conjunto com as outras] revelam uma preocupação da CAPES em realizar um processo minucioso de avaliação da pós-graduação; a heterogeneidade de critérios, por exemplo, demonstra a sofisticação dos mecanismos de controle sobre o trabalho docente, fruto da lógica gerencialista que se implantou no Estado brasileiro.

Sobre a Portaria nº 193 (BRASIL, 2011), destaco que estes mecanismos de controle permanecem e são visíveis em expressões como as lidas no Art. 1º - [A CAPES resolve] *Disciplinar* a avaliação das propostas de cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

É importante também evidenciar as formas de controle mais sutis utilizadas pela CAPES nos textos de suas portarias. No Parágrafo Único do Art. 4º, a CAPES diz que ela pode agir de forma a *induzir* novos programas, bem como se fazer sempre presente, tendo representantes em congressos, seminários, reuniões de pró-reitores e reuniões de sociedades e associações das diferentes áreas de conhecimento.

Em sua tarefa de controlar a pós-graduação, a Coordenação informa sutilmente, em seu Art. 5º que, quando uma instituição apresenta sua proposta, ela deve solicitar a CAPES o enquadramento do curso de acordo com o entendimento e a avaliação da CAPES, ficando a cargo da Diretoria de Avaliação estabelecer o enquadramento final de cada proposta na área de avaliação que ela achar adequada, conforme já estabelecido em Portaria (Portaria CAPES nº 54, de 16 de setembro de 2003) (BRASIL, 2011).

Ainda nessa Portaria, a Agência exige compromisso dos programas – “Art 3º O comprometimento institucional com a proposta é necessário *e obrigatório*”, porém, na Seção II, se abstém de auxiliar os programas: “Art. 4º A CAPES **não** prestará assessoramento prévio e individualizado para a elaboração de propostas de cursos novos de pós graduação” (BRASIL, 2011).

Por fim, resalto a utilização de vocábulos empresariais típicos do gerencialismo na Portaria (disciplinar – Art. 1º, indicadores; produção – Art. 2º, análise de mérito – Art. 9º, resultado – Art. 10).

Ainda em 2011, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), passaram a valorizar mais a questão da inovação tecnológica na avaliação acadêmica como forma de estimular o setor no país; de modo que até a Plataforma Lattes ganhou um novo campo dedicado à inovação e integrado aos bancos de dados do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI) (GORGULHO, 2011). Essa nova sessão na plataforma permite verificar dados de patentes

registrados pelo pesquisador no sistema Lattes e o acesso a informações sobre projetos em parceria com empresas, setor público ou organizações não governamentais para posterior avaliação (GORGULHO, 2011).

Em 2012, a CAPES lança a primeira chamada pública do programa Ciência sem Fronteiras, que previa a oferta de bolsas de estudos, na modalidade graduação-sanduíche, nos Estados Unidos. Os primeiros estudantes contemplados pela bolsa viajaram em janeiro de 2012 (MEC, 2011).

Também foi criado no ano de 2012, o Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) para auxiliar a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro mediante o desenvolvimento de políticas linguísticas. Conforme informações do MEC (2018b), o programa era complementar ao Ciência Sem Fronteiras e incentivava o estudo de línguas estrangeiras entre os estudantes brasileiros – como alemão, inglês, espanhol, francês, italiano e japonês – e oferecia português para estrangeiros (PALHARES, 2019). Os cursos eram de graça, já que eram ofertados pelas universidades em todo o país. Um de seus benefícios era a aplicação gratuita de testes de proficiência. Para a execução do Programa Idiomas sem Fronteiras eram firmados convênios e acordos de cooperação entre instituições parceiras, o MEC e a CAPES. Segundo Feijó e Trindade (2021, p. 9), o Programa foi “uma iniciativa notável por ter sido a primeira política de internacionalização desenvolvida com base na graduação, encerrando suas atividades em abril de 2017”.

Também em 2012, a Lei nº 12.695/12 altera a Lei nº 8.405 de 1992, concedendo a **CAPES a finalidade de coordenar e avaliar cursos de pós-graduação.**

Em 2015, ocorre a última chamada pública aberta do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF). Como explicado, o programa era coordenado pela CAPES, em parceria com o CNPq, tinha por objetivo ofertar bolsa de estudos para intercâmbios no exterior e era apresentado pelo governo federal como uma estratégia para internacionalizar a ciência brasileira.

Em 11 de maio de 2016, ainda no governo da presidenta Dilma, por meio da Portaria 13/2016 do MEC, estabeleceu-se o prazo de 90 dias para que os programas de pós-graduação das universidades federais apresentassem propostas de ações Afirmativas na Pós-Graduação, quais sejam, incluir negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus cursos (CAPES, 2020a). À CAPES coube a coleta periódica dos dados dos discentes, por meio da Plataforma Sucupira, com o intuito de fornecer subsídios para a verificação, por parte do governo, destas ações de inclusão (CAPES, 2020a).

Ressalto neste ponto que, apesar de a universidade passar a apoiar políticas de inclusão social e acessibilidade para seus alunos, conforme mostrado no anexo I, a CAPES e o CNPq

não tem, entre seus membros dirigentes, professores que atuem na região amazônica ou que pertençam às minorias étnicas, como índios e negros; mesmo nos dias de hoje. A maior parte deles trabalha no eixo Sul-Sudeste. A pesquisa que realizei compreende o período do governo Collor ao governo atual de Lula (1990-2023) e não visa desabonar a competência de nenhum destes professores, visto que muitos têm assento em cadeiras da ABC (Academia Brasileira de Ciências), ganharam prêmios de grande reconhecimento – nacionais e internacionais –, e são responsáveis por importantes avanços na ciência. O intuito da pesquisa foi apenas o de chamar a atenção para a falta de inclusão de algumas minorias nos cargos de gestão de duas relevantes instituições científicas brasileiras.

Ainda em 2016, Dilma sofre o impeachment. Em 15 de dezembro de 2016, já sob o governo de Michel Temer, em sessão presidida pelo então senador Renan Calheiros, o Congresso Nacional promulgou a Emenda Constitucional 95/2016 – ou Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos. A Emenda limita a destinação de recursos da União para áreas sociais como Saúde, Educação e Ciência por 20 anos. O orçamento da CAPES, que já havia sofrido cortes significativos em 2016, é afetado e passa então a diminuir anualmente. A emenda foi aprovada com 366 votos a favor e 111 contra. Alguns candidatos a favor da PEC: Jair Bolsonaro, Geraldo Alckmin, Henrique Meirelle, Álvaro Dias. Alguns candidatos que foram contrários à PEC: Manuela D’ávila, Ciro Gomes, Guilherme Boulos, Marina Silva.

Segundo o deputado Chico Alencar (2018, p. 71), que também votou contra a PEC 95/2016, os cortes enfraqueceram o desenvolvimento de pesquisas e a qualificação de profissionais brasileiros.

Ainda em 2016, a CAPES publica novas orientações para os projetos de mestrado e doutorado interinstitucionais, MINTER/DINTER. Ela divide as instituições parceiras em (CAPES, 2016a, p. 2):

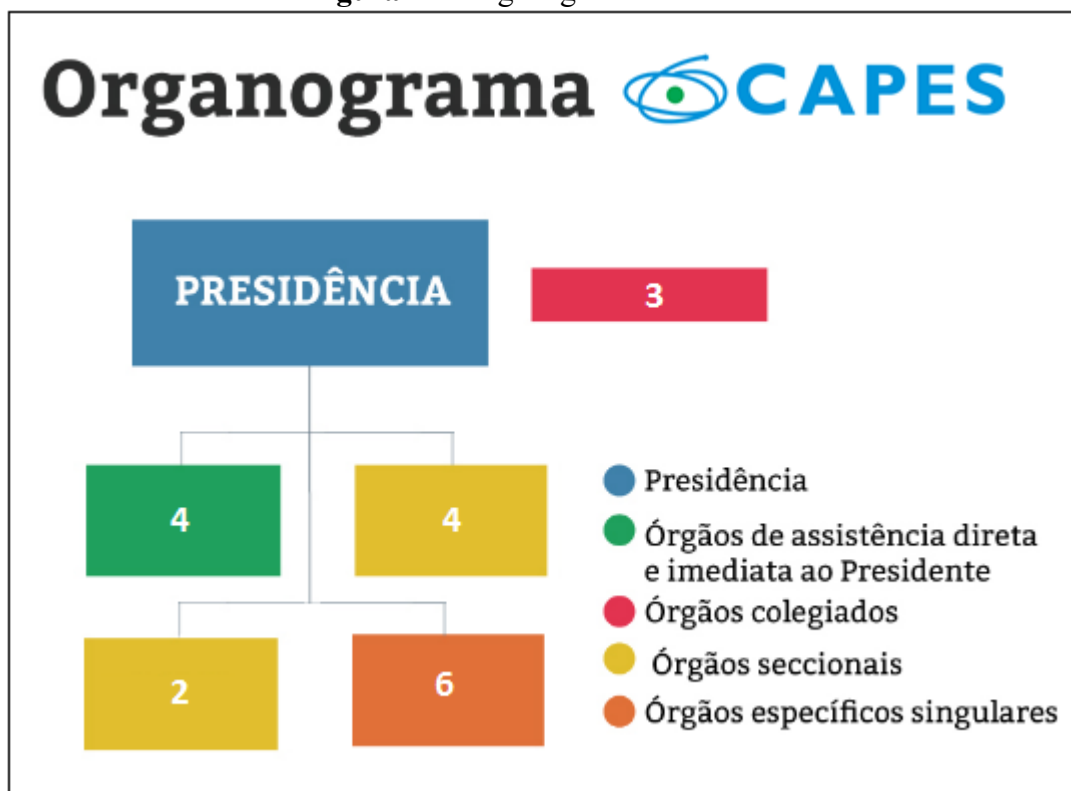
- *Instituição Promotora*: Participação por intermédio de um de seus programas de pós-graduação, nomeado como Programa Promotor, que ofertará o mestrado ou o doutorado em outra instituição de ensino ou pesquisa, tendo, durante os Projetos de MINTER e de DINTER, as mesmas responsabilidades que as relativas ao curso de mestrado e doutorado regularmente oferecido em sua sede. Também é a responsável pela comunicação com a CAPES e pelas burocracias da Plataforma Sucupira.

- *Instituição Receptora*: É a instituição em cujo estabelecimento são promovidas as atividades de MINTER e de DINTER. Responsável pela infraestrutura de ensino e pesquisa, pelo apoio administrativo ao projeto e pelo acompanhamento e atendimento geral aos discentes.

Os programas MINTER e de DINTER devem ter dois coordenadores, sendo um do Programa Promotor e o outro da Instituição Receptora (CAPES, 2016a, p. 2).

Chegamos a 2017 e, desde então, a CAPES tem a seguinte estrutura organizacional:

Figura 11 - Organograma da CAPES



Fonte: Adaptado de CAPES (2023)

Importante citar dois atores deste organograma. Primeiro, o Conselho Superior da CAPES, que junto com os Conselhos Técnico-Científicos da Educação, faz parte dos órgãos colegiados da instituição (em vermelho, na imagem). Dediquei uma parte dos estudos nesta tese para verificar o fato do Conselho Superior, ao longo dos anos, ser formado na maioria das vezes por homens brancos e atuantes apenas em universidades do eixo sul-sudeste.

Em segundo, a Diretoria de Avaliação (DAV), que fica inserida nos órgãos específicos singulares, e é responsável por promover e coordenar os processos da Avaliação, agora Quadrienais, dos cursos de pós-graduação faz parte.

Sendo 2017 o ano que se obteve o primeiro resultado da avaliação de programas de pós-graduação realizada pela CAPES após implantação de um novo interstício de tempo avaliativo – 4 anos. A primeira Avaliação Quadrienal da CAPES abarcou o período de 2013 a 2016.

Segundo a CAPES (2020b), dados os novos critérios de aprovação ou reprovação de um curso novo, os programas de doutorado que, na Avaliação Quadrienal de 2017, tenham recebido nota 3 não serão descredenciados do Sistema Nacional de Pós-Graduação até a próxima

avaliação periódica, quando deverão obter pelo menos a nota 4 (quatro) para continuarem ativos.

Seguindo em 2017, no mês de abril, o programa Ciência Sem Fronteiras teve seu fim decretado pelo Ministério da Educação do governo Temer, depois de ter concedido quase 104 mil bolsas no exterior e ter investido R\$ 13,2 bilhões, entre 2011 e 2017 (MARQUES, 2017; SBPC, 2017). O governo alegou que os gastos com o programa eram muito altos: primeiro, a partir de 2013, o CsF passou a ser custeado, além dos recursos do MEC, da CAPES, do CNPq e do MCTIC, com dinheiro do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), ocorrendo um desvio de finalidade, pois o FNDCT não tem entre seus objetivos financiar a formação de alunos de graduação, e sim pesquisas do MCTIC; em 2015, o CsF foi responsável por 50% do orçamento da CAPES e 75% dos recursos do Programa de Apoio à Pós-graduação (Proap) e do Programa de Excelência Acadêmica (Proex); também 2015 foi o ano que havia o maior número de bolsistas no exterior, coincidindo com uma alta do dólar, que chegou a R\$ 4; além disso, a falta de proficiência em língua estrangeira dos candidatos, levou o CsF a investir R\$ 976 milhões em cursos de idiomas para estudantes, ministrados um pouco antes e durante a vigência das bolsas (MARQUES, 2017). Somado aos gastos, “alguns especialistas afirmam que faltou uma avaliação do impacto do investimento do programa” (SBPC, 2017). Para Helena Nader, presidente da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), “internacionalizar a ciência requer uma estratégia elaborada e de longo prazo e em nenhum país do mundo se baseia *só* em mandar alunos de graduação para o exterior” (MARQUES, 2017). Esta polêmica se junta às críticas pelos relatórios que os alunos entregavam ao final do programa, considerados muito simples, diante da extensão do programa. A maioria nem mesmo entregou o relatório para a CAPES ou CNPq. Quase 70% não enviou nenhum relatório para a CAPES/CNPq sobre as atividades desenvolvidas no intercâmbio durante o período de bolsa e 76% alega que não recebeu nenhum contato da CAPES ou do CNPq cobrando a avaliação da sua experiência no exterior (DATASENADO, 2015, p. 6-7). Por isso, pela falta de controle das ações dos bolsistas, muitos teciam comentários sobre gasto de verba pública em excesso. O físico Marcelo Knobel, ex-reitor da Unicamp, escreveu que como não houve avaliação dos resultados do Programa, não se sabe até que ponto rendeu benefícios (MARQUES, 2017). A ideologia gerencialista que proclama metas e a demanda pelo imediatismo que requer resultados quantitativos e rápidos impede de se ver o real valor do programa. O DataSenado e a Secretaria da Transparência (2015, p. 3) mostram que 92% dos alunos participantes declararam estar satisfeitos ou muito satisfeitos com o Programa. E, para 85% deles, a experiência de estudar no exterior foi ótima. Além da motivação “aprofundar

conhecimento na área de formação”, os inqueridos alegaram crescimento da vivência pessoal, prática de outra língua, conhecimento de culturas novas e outros argumentos. Não são resultados financeiros, mas suas consequências podem ser observadas nas relações criadas com universidades no exterior; compartilhamento de ideias, conhecimento e ciência; ampliação da visão de mundo dos alunos participantes. Por essas motivações, estudantes que participaram do CsF defendem a continuação do Programa: “[...] tenho certeza de que, no longo prazo, o impacto do programa vai ficar claro” (FAPESP, 2017). Cunha e Rocha Neto corroboram (2016, p. 154):

Em que pese essas críticas, é consenso que a mobilidade acadêmica é capaz de mudar a vida de quem a usufrui, por meio da capacitação educacional, intercultural, profissional e pessoal (DWYER; PETER, 2008 apud MURRAY et al., 2011, p. 23). Nesse sentido, o CsF veio para oportunizar aos brasileiros de todas as classes sociais uma das melhores experiências de vida, com impactos duradouros.

Porém, os autores ressaltam que o CsF priorizou apenas a graduação e poderia ser ampliado para a pós-graduação.

A CAPES, na época, informou que estava preparando o lançamento do programa que sucederia o Ciência sem Fronteiras para o segundo semestre de 2017 (MARQUES, 2017). A Agência se propôs a construir redes de cooperação internacional, financiar atividades de pós-graduação e bolsas no exterior para pesquisadores e estudantes pós-graduados (bolsas para alunos de graduação seriam apenas uma parte dessa estratégia), seguindo o seu projeto de internacionalização das universidades (MARQUES, 2017).

Avançando, em novembro de 2017, a CAPES lança o CAPES-Print – Programa Institucional de Internacionalização de Instituições de Ensino Superior e de Institutos de Pesquisa do Brasil, que também tratava de uma política de internacionalização do ensino das IES brasileiras, porém, para os cursos *stricto sensu*, priorizando esse segmento do ensino, e não mais diretamente os programas de graduação.

Alcançamos o ano de 2018, dia 04 de julho, quando o GT (Grupo de Trabalho) – Qualis Livros foi instituído pela Portaria nº 151, publicada no DOU (Diário Oficial da União), de 06 de julho de 2018. A CAPES, segundo Sérgio (2019, p. 1), verificou a necessidade de se classificar os livros publicados pelos docentes de pós-graduação, como forma de aperfeiçoamento do processo de avaliação da produção científica dos programas. Porém, o meio acadêmico não tem visto com apreço a criação do Qualis Livro. Yamamoto e al. (2012, p. 746) entendem que o uso de apenas quatro estratos na avaliação dos livros, dentre outras limitações, mostra-se insuficiente para verificar satisfatoriamente a qualidade das publicações.

Ainda em 2018, no mês de novembro, que inicia o já citado Programa Institucional de Internacionalização da CAPES (CAPES-Print). O objetivo central do Programa, segundo a

CAPES, é fomentar a criação, a implementação e a consolidação de planos estratégicos de internacionalização das instituições que ela contemplar e nas áreas do conhecimento que ela priorizar, através de redes de colaboração, formada por alunos e professores da pós-graduação (SAES, 2020, p. 48). Ou seja, SAES (2020, p. 48-49) explica que passou a ficar a critério das instituições desenvolverem seus próprios planos estratégicos de internacionalização considerando suas áreas de excelência e seus parceiros internacionais. A autora (2020, p. 49) considera importante destacar que o CAPES-Print é direcionado especialmente àqueles programas de pós-graduação de excelência – com conceitos 5, 6 ou 7 – e, na primeira fase, prioritariamente, àqueles programas com professores com produtividade científica destacada e experiência internacional.

2018 também foi o ano que consagrou Michael Temer como o presidente mais impopular do Brasil, desde o retorno da democracia ao país. Durante seu mandato, seguindo uma cartilha semelhante ao do PSDB, Temer arrocha ainda mais o orçamento de áreas como a saúde e a educação. O Deputado Chico Alencar (2018, p. 71), por meio de seu Partido (PSOL), pediu explicações ao governo de Temer sobre o futuro da CAPES, visto que em 2016 houve uma diminuição de verba de 16% em relação a 2015. Em 2017, a situação piorou com o corte de 33% em relação a 2015, chegando a uma situação dramática de redução de 47%, em 2018.

Adentramos em 2019, sob governo de Jair Bolsonaro, o que mais cortou verba em recursos de educação e ciência desde 1999 (MACEDO, 2022), quando Fernando Henrique estava na presidência. O Jornal O Globo (2018) mostrou a incerteza de professores e pesquisadores diante do cenário de corte de bolsas previsto para 2019. Em 2018, o orçamento da CAPES era de R\$ 3,9 bilhões, deixando os pesquisadores preocupados com 2019. Os valores estavam em queda desde 2015, quando foram destinados R\$ 7 bilhões ao órgão. Em 2017, foram disponibilizados R\$ 4,6 bilhões.

Mesmo diante dos dados de cortes orçamentários descritos acima e se prevendo que uma compressão ainda maior do orçamento da Agência acarretaria sua inviabilidade de funcionamento e de promoção da ciência (ALENCAR, 2018), no ano de 2019, o governo Bolsonaro cortou mais 50% do orçamento da CAPES e 87% do orçamento do CNPq previstos para 2020 (ANDES, 2020). Na verdade, já no início do governo de Jair Bolsonaro, em 2019, os cortes na CAPES passaram de 9% (MACEDO, 2022). Mais de 12 mil bolsas de mestrado e doutorado foram extintas (ANDES, 2020).

Concomitante a esta perda, o Ministério da Educação de Jair Bolsonaro extinguiu o Idiomas sem Fronteiras (IsF). Segundo a mídia, o Programa permitiu a mais de 818 mil alunos e professores universitários aprender uma outra língua, porém, na visão do então secretário da

Educação Superior do MEC, Arnaldo Barbosa de Lima Júnior, o programa servia apenas para pagar o TOEFL [teste de proficiência da língua inglesa] para as pessoas (PALHARES, 2019). A declaração foi dada pelo ministro durante a apresentação do programa Future-se, em 17 de julho de 2019. Foi dito que outro programa substituiria o IsF, mas Lima Júnior não explicou concretamente qual. “A reportagem questionou o MEC se há uma nova proposta para ensino de idiomas no ensino superior e qual deve ser o novo formato. No entanto, a pasta disse apenas que as ‘necessidades serão avaliadas com a implementação do programa Future-se’ ” (PALHARES, 2019).

Palhares (2019) recorda que, apesar de o secretário resumir o IsF ao mero “pagamento de TOEFL”, o programa foi desenvolvido tendo três linhas de atuação: aplicação de testes de proficiência e oferta de cursos de idiomas presenciais e a distância. Segundo a jornalista, entre 2014 e 2018, 364,5 mil alunos fizeram um dos cursos do programa. Ela apresenta ainda um dado que ela obteve com Marcio de Castro Silva Filho, presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-Graduação (Foprop): o programa tem um papel importante para corrigir uma deficiência da educação básica brasileira – a baixa familiaridade dos estudantes brasileiros de graduação com uma segunda língua. É uma limitação do ensino médio brasileiro e que é transferida para as universidades. De acordo com a reportagem, Silva Filho conclui que a falta de domínio, sobretudo do inglês, dificulta a internacionalização das universidades. O secretário critica o pagamento de exames de proficiência, mas eles são importantes para garantir a comunicação com outros países e são fundamentais para parcerias de pesquisa e ensino. A notícia ainda informa que saber outra língua é algo incentivado no mundo todo, até mesmo pós-graduações em países de línguas não inglesas, como Portugal e França, exigem hoje que se saiba inglês. Palhares apresenta ainda outro dado: a dificuldade com língua estrangeira faz com que o Brasil não se destaque em rankings internacionais de avaliação do ensino superior, como o *Times Higher Education* e o *QS University Ranking*. O texto de Palhares (2019) ainda apresenta outra pontuação de Silva Filho: a ideia apresentada pelo secretário de se preocupar apenas com o aprendizado de uma segunda língua ao se publicar um artigo científico ou fechar uma parceria, mostra desconhecimento de como funciona o ambiente acadêmico. Segundo o presidente do Foprop:

Para desenvolver parcerias, para fazer algo de impacto global, é preciso entender o que acontece e está sendo produzido em outros lugares do mundo. Sem uma segunda língua, o aluno não vai ser capaz disso. Se só usarmos o financiamento para traduzir artigos, nunca vamos crescer (PALHARES, 2019).

Em 09 de março de 2020, a Portaria nº 34 da CAPES altera novamente os critérios de distribuição das bolsas de mestrado e doutorado no país, modificando os pisos e tetos de cortes

das bolsas. Conforme a Portaria, programas de notas 3, 4, 5 terão suas bolsas remanejadas para programas de maiores conceitos. A mudança impactou muitos programas de pós-graduação (ANDES, 2020).

Segundo o art. 5º da Portaria, é vedado o fomento aos cursos, por exemplo, em seu primeiro ano de funcionamento; ou quando as três últimas notas da Avaliação do programa forem iguais a 3 (três); ou ainda no mesmo ano da homologação de alteração da modalidade profissional para acadêmico presencial ou o oposto (CAPES, 2021b).

Conforme o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2020), os programas de menores conceitos, impactados pelos cortes, são maioria no país e se encontram principalmente nas regiões Nordeste e Norte do país. Além disso, segundo a Associação, o corte impede a produção científica brasileira de cumprir seu papel.

Afinal, uma agência responsável por programas de pós-graduação não exerce seu papel se abandona um curso para trás. Se um programa possui baixa pontuação, ele não deveria receber mais suporte para se tornar um bom programa? Porém, o que ocorre é que o programa é castigado não recebendo fomento e podendo ser rebaixado cada vez mais por aquilo que ele não atinge, muitas das vezes, por falta de condições e apoio.

Continuando, em abril de 2020, o presidente da CAPES, Benedito Aguiar, foi substituído repentinamente por Claudia Mansani de Toledo, ex-reitora do Centro Universitário de Bauru, uma instituição privada de propriedade sua família. Instituição onde também estudaram alguns bolsonaristas, como o ex-ministro da Educação de Bolsonaro, Milton Ribeiro, e o ex-advogado geral da União, André Mendonça (já apelidado outrora de “terrivelmente evangélico”). Em seguida, em pleno processo de preparação para a Avaliação quadrienal 2017-2020, o Conselho Técnico Superior (CTC-ES) foi então destituído. Foi um período de muita instabilidade.

Por isso, 2020 é marcado também por ações sindicais. Serafim, Junior e Dias (2022, p. 3) noticiam que o Sindicato dos Professores de Universidades Federais de Belo Horizonte, Montes Claros e Ouro Branco – APUBH, entrou com uma Ação Civil Pública, alegando a ilegalidade do processo de avaliação em curso, em 20 de dezembro do referido ano. A alegação era que os padrões avaliativos seguidos pela CAPES haviam sido corrompidos, pois os critérios avaliatórios não haviam sido publicados antes do início do período da avaliação. A contestação na Justiça foi algo inédito nos 45 anos de existência da avaliação. O parecer da justiça viria em 2021.

Em setembro de 2021, a 32ª Vara Federal do Rio de Janeiro suspendeu, a pedido do Ministério Público Federal (MPF), a avaliação quadrienal da pós-graduação, até que a CAPES

explicasse as mudanças nas suas diretrizes e os novos indicadores. Uma das alegações da suspensão é que a CAPES modificou muito os parâmetros da avaliação ao longo dos quatro anos avaliados, gerando dúvidas quanto o processo e insegurança aos cursos avaliados. Foram aplicados ainda alguns critérios novos definidos próximo ao final do período de avaliação, não permitindo que as instituições se adequassem a eles.

Pouco antes da deliberação da justiça, mais precisamente, em 11 de julho de 2021, a CAPES completou 70 anos. Para comemorar, a instituição pretendia colher depoimentos de bolsistas atendidos pela CAPES e de autoridades que contribuíram para a formulação das políticas de desenvolvimento da pós-graduação brasileira. Segundo o presidente da instituição naquela data, Benedito Aguiar⁴⁵, a CAPES chegou em 2021 integrada às necessidades do País (CAPES, 2021d)⁴⁶. Ele exemplificou a afirmativa através do Programa de Combate a Epidemias, que destina recursos à pesquisa e preparação de pessoal no combate à COVID-19. Também citou que considera o modelo de concessão de bolsas atual torna mais justa a distribuição do benefício. Embora o presidente da CAPES enalteça a questão da concessão de bolsas, o ano de 2021 registrou o menor volume de bolsistas da instituição (284 mil) desde 2012 (265 mil) (SOBRINHO, 2022).

Benedito Aguiar informara à época que, ainda em 2021, a CAPES realizaria a avaliação quadrienal da pós-graduação, referente ao período de 2017 a 2020⁴⁷.

⁴⁵ Marques (2021, p. 44) recorda que uma característica da CAPES era a estabilidade na sua gestão. Segundo ele, a CAPES teve vários presidentes com mandatos longos. Seis deles foram responsáveis por 46 anos de gestão da agência. Marques exemplificou: Jorge Guimarães e Baeta Neves ficaram 11 anos no cargo, quase o mesmo tempo de Anísio Teixeira, que assumiu a presidência por 13 anos. Porém, esta estabilidade foi quebrada no governo Bolsonaro, de 2018 até a presente data, a instituição já teve quatro presidentes – término do mandato de Abílio Baeta Neves em 2018; Anderson Ribeiro Correia assume em 2019; Benedito Guimarães Aguiar Neto (o “criacionista”) fica na cadeira da presidência da CAPES de janeiro a abril de 2021 e, em seguida, Cláudia Mansani Queda de Toledo assume a instituição e permanece até a entrada de Mercedes Maria da Cunha Bustamante, em fevereiro de 03, já no retorno do governo Lula.

⁴⁶ A referência CAPES (2021d) encontra-se na bibliografia, porém, na data de 31 de julho de 2022, o link já não estava mais ativo, como muitos outros links da instituição. Este fato tem ocorrido constantemente com os vários sítios eletrônicos da instituição. A reportagem foi transcrita pela Revista Museu e pode ser lida em: REVISTA MUSEU. *CAPES inicia comemorações dos seus 70 anos*. 30/03/2021. **Distrito Federal, Brasília**. Fonte: CCS/CAPES. **Disponível em:** <https://www.revistamuseu.com.br/site/br/noticias/nacionais/10859-30-03-2021-CAPES-inicia-comemoracoes-dos-seus-70-anos.html>. **Acesso em 31 de julho de 2022.**

⁴⁷ O resultado da avaliação do quadriênio 2017-2020 foi publicado apenas em 19 de dezembro de 2022.

Figura 12 - Logotipo CAPES 70 anos

Legenda: Logotipo criado para homenagear a Fundação em seu aniversário de 70 anos

Fonte: CAPES, 2021e

Apesar dos apontamentos de Benedito Aguiar, Serafim, Junior e Dias (2022, p. 3) afirmam que a CAPES finaliza 2021 vivenciando uma crise sem precedentes: com a mudança de critérios ao longo do processo da avaliação quadrienal e uma forte pressão por parte da CAPES pela aprovação de programas de pós-graduação à distância – EAD, houve a saída da instituição de mais de 100 pesquisadores responsáveis por avaliar os programas de pós-graduação.

O contingenciamento continuou em 2022. Só na educação, o valor bloqueado em 2022 ultrapassa quase o dobro do total de investimentos cancelados nos últimos três anos (MACEDO 2022). “Os cortes na CAPES passaram de 9% em 2019, no início do governo de Jair Bolsonaro, para 28%” em 2022, impossibilitando a Agência de pagar mais de 200 mil bolsas em dezembro (MACEDO 2022).

Espera-se que, com o retorno do governo Lula a partir de 2023, alguns dilemas da CAPES sejam sanados. Por hora, é possível ver uma melhora, pelo menos, na questão das bolsas concedidas pela Agência. Sem reajuste desde 2013, o incremento para as bolsas CAPES e CNPq foi de 40%, a partir de março de 2023 (SBPC, 2023).

5.1.1.1. O funcionamento da CAPES em relação a sua avaliação

Para entendermos o processo de avaliação da CAPES e suas consequências, além do contexto histórico, faz-se necessário expor alguns de seus mecanismos, bem como compreender como funciona seu sistema avaliativo.

A) Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)

O Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) é um documento que integra o Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação (MEC) e determina as diretrizes, metas e estratégias que norteiam as políticas públicas de ensino em nível de mestrado e

doutorado (CAPES, 2020a), elaborado com base em um diagnóstico da pós-graduação nacional. “A partir desta avaliação, apresentam-se propostas de diretrizes, cenários de crescimento do sistema, metas e orçamento para a execução de ações” (UFRJ, 2010). Depois de pronto, o PNPG é discutido em encontros promovidos em instituições de ensino superior selecionadas por membros de uma comissão. Aprovado pela comissão, a proposta do PNPG é apresentada ao Conselho Superior da CAPES. A última etapa é a aprovação pelo ministro da Educação (UFRJ, 2010; CAPES, 2007a, p. 2).

O I PNPG data de 1975 pois, até aquele momento, a pós-graduação, havia se expandido de forma desordenada e precisava de um planejamento (CABRAL et al., 2020, p. 8). O PNPG surge como política de estado, visando integrar a educação com as políticas de desenvolvimento social e econômico do país (CABRAL et al., 2020, p. 8; CAPES, 2010, p. 25). O II PNPG (1982-1985) convocava a participação da comunidade acadêmica na avaliação dos programas de pós-graduação para a definição de critérios da qualidade e mecanismos que determinariam o apoio e o financiamento dos cursos (SAES, 2020, p. 44). O III PNPG (1986-1989) foi considerado um programa agressivo em relação à formação de *recursos* humanos; ele manteve o regime de tempo integral e dedicação exclusiva colocado em voga pela lei 5.540/68 e implantou o Sistema de Acompanhamento e Avaliação da Pós-Graduação (SAES, 2020, p. 44).

O IV PNPG (1998-2002) apresenta uma história curiosa. A CAPES (2010, p. 25; 28-29) registra que, de 1990 (quando a CAPES deveria construir o IV PNPG) até o ano de 2005, por restrições orçamentárias, não concretizou o IV PNPG de forma efetiva. Mancebo (2008, p. 174) e a UFPE (2004, p. 14-15) rememoram que, no ano de 1996, a CAPES propagou na comunidade acadêmica um documento de 138 páginas intitulado *Discussão da Pós-Graduação Brasileira*. Nele, especialistas apresentavam estudos que, na perspectiva da agência, dariam origem à formulação do IV PNPG. Em seguida, “várias redações preliminares do IV PNPG foram elaboradas, todas elas com circulação restrita aos membros da Diretoria da CAPES” (UFPE, 2004, p. 15). Conforme Mancebo (2008, p. 174), em 1997, em um número comemorativo dos seus 45 anos, o INFOCAPES publicou a versão final do IV PNPG e, com base nessas e outras contribuições, o IV PNPG foi enviado às pró-reitorias, considerando sua vigência como abrangendo o período de 1998 a 2002. Todavia, continua a autora, a aplicação do plano foi pouco discutida e não é possível identificar, consensualmente, uma política nacional de pós-graduação efetiva que houvesse tido origem no documento, por isso, é notável que boa parte dos participantes do processo não se lembrem do IV PNPG e que muitos, como a UFPE (2004, p. 16), considerem que o plano, de fato, não se concretizou.

De acordo com a Cabral et al. (2020, p. 10), a criação de um novo plano de pós-graduação seria retomada apenas em 2004. O V PNPG abarcou o período entre 2005 e 2010 e foi considerado um importante subsídio à formulação e à implementação de políticas públicas para a educação (como um todo), a ciência e a tecnologia (CABRAL et al., 2020, p. 10). Saes (2020, p. 47) chama atenção para o fato de que o V Plano, entre outras exigências, previu a formação de profissionais para atender mercados e não a academia. A última versão dos PNPGs compreende o período de 2011 a 2020 e teve “como objetivo definir novas diretrizes, estratégias e metas para dar continuidade e avançar nas propostas para política de pós-graduação e pesquisa no Brasil” (CAPES, 2010, p. 2).

A Sociedade Brasileira de Farmacologia e Terapêutica Experimental (SBFTE) foi uma das entidades que publicou o Manifesto das Áreas de Avaliação da CAPES, datado de 03 de julho de 2020, para a própria CAPES. No manifesto, os avaliadores consideram os PNPG's essenciais para desenvolvimento da pós-graduação brasileira, desde sua criação em 1975. Segundo eles, o PNPG 2011-2020:

[...] estabeleceu entre seus eixos principais a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), especialmente visando à redução de assimetrias regionais, o aperfeiçoamento da avaliação, o aumento da interdisciplinaridade e o apoio a outros níveis de ensino, visando a melhoria do ensino básico, além da criação de uma agenda nacional de pesquisa (SBFTE, 2020).

Ainda sobre este Plano, Saes (2020, p. 47-48) diz que:

O plano colocou a internacionalização em grande evidência e propôs o aumento do número de alunos estrangeiros nas universidades brasileiras, maior participação dos pesquisadores em congressos e eventos internacionais, doutorados sanduíche e mesmo doutorado completo no exterior. O documento trouxe a internacionalização quantitativamente em termos de citações e impacto da publicação científica, por exemplo (SAES, 2020).

A autora (2020, p. 48) também informa que, durante a vigência do VI plano, foi criado o Programa Ciência sem Fronteiras em 2011 que, apesar de priorizar alunos de graduação, também teve iniciativas que contemplavam os discentes de pós-graduação.

Estas diretrizes e outras diretrizes, voltadas ao aperfeiçoamento do SNPG, só estariam consolidadas no próximo período avaliativo (SBFTE, 2020).

Entretanto, o próximo plano que abarca o período de 2021-2030 – e deveria ter sido publicado ainda em 2021 – não o foi. De acordo com a CAPES (2020a, p. 1), o PNPG 2021-2030 levantará questões sobre a elaboração da política de ciência e tecnologia conduzida no país. A falta de um plano em 2020 para a próxima década endossou a crise perpassada pela CAPES no mesmo ano, quando teve sua avaliação contestada na justiça.

Silva, Bittar e Veloso, (2004, p. 137), Silva (2011, p. 50-51), Cabral et al. (2020, p. 8-11) e Saes (2020, p. 47; 49) apresentam uma síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação:

Quadro 5 - Síntese dos Planos Nacionais de Pós-Graduação

Plano	Período	Foco
I PNPG	1975 a 1979	Nítida preocupação com formação de recursos humanos e com a qualidade dos cursos oferecidos e das pesquisas produzidas. Formação de especialistas para o sistema universitário, com o objetivo de ampliar os programas de pós-graduação em todo o país, e para os setores público e industrial. Financiamento estável para as pós-graduações, visando institucionalizar o sistema e consolidá-lo como atividade regular no âmbito das universidades.
II PNPG	1982 a 1985	Possibilitou a institucionalização da pós-graduação, sua consolidação e expansão. Manteve a preocupação com formação de recursos humanos e com a qualidade dos cursos oferecidos e das pesquisas produzidas. Aperfeiçoamento da qualidade das pós-graduações para também continuar atendendo aos interesses do setor produtivo.
III PNPG	1986 a 1989	I PNGN da Nova República. Nítida preocupação com formação de recursos humanos em nível elevado, com a qualidade dos cursos oferecidos e com a consolidação da pós-graduação e institucionalização da pesquisa no país (ênfase no fomento às pesquisas universitárias como componente essencial da pós-graduação). Importância estratégica da pós-graduação para gerar autonomia nacional e independência econômica. Integração da pós-graduação no sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo.
IV PNPG	1990 a 2004 (1998 a 2002)	Plano não promulgado. Porém, neste período ocorreu a diversificação do modelo de pós-graduação, mudanças no processo de avaliação dos cursos e inserção internacional do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG).
V PNPG	2005 a 2010	Tentativa de minoração das assimetrias regionais dentro do sistema nacional de pós-graduação e geração de impacto na sociedade e no setor produtivo por meio da pós-graduação. Flexibilização da pós-graduação para crescimento do sistema, por exemplo, através da educação à distância. Aprimoramento do processo de avaliação da pós-graduação e ênfase na formação de pessoal qualificado para atender às exigências do mundo globalizado.
VI PNPG	2011 a 2020	Ênfase novamente ao combate às assimetrias relacionadas à distribuição da pós-graduação no território nacional, o aumento da interdisciplinaridade, melhoria da qualidade da Educação Básica, formação de recursos humanos para os setores considerados estratégicos, criação de uma agenda nacional de pesquisa; busca da internacionalização e de cooperação internacional para pesquisas e para os programas de pós-graduação e estímulo ao financiamento da pós-graduação.
VII PNPG	2021-2030	Em atraso. Há poucas informações a respeito. Prevê a atualização dos indicadores de avaliação existentes e a ampliação da integração entre academia, governo e empresas

Fonte: Silva, Bittar e Veloso (2004); CAPES (2010; 2020d); Silva (2011); Cabral et al. (2020); Saes (2020); SBFTE, (2020)

Conforme Cabral et al. (2020, p. 9-10), é possível perceber que todos os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) reiteram os planos anteriores e fazem novos apontamentos, são construídos visando um curto período e se atém a aspectos situacionais do Brasil à sua época, ou seja, consideram os aspectos conjunturais políticos, econômicos e sociais do país no período em que são elaborados.

B) O Acompanhamento Anual da CAPES

De acordo com a CAPES (2020b), no intervalo de suas avaliações, antes trienal e agora quadrienal, ela realiza um *Acompanhamento Anual* dos cursos, com o intuito de auxiliá-los em seus resultados, de estabelecer um vínculo com eles e de zelar pela qualidade dos programas de pós-graduação. O intuito é orientar os programas de forma que eles possam elevar a qualidade de seu desempenho durante o período do acompanhamento, bem como superar os problemas que eventualmente estejam enfrentando – preparando-se assim para a avaliação seguinte. Por isso, a CAPES foca mais nos Programas que, na última Avaliação de Permanência, tenham obtido nota próxima do padrão mínimo. Como é apenas um acompanhamento, esta medida não implica na atribuição de conceitos ou notas aos programas, a CAPES apenas apresenta um parecer com os comentários considerados pertinentes pela Comissão de Área. Os comentários da comissão não precisam ser contestados através de recursos formais ou pedidos de reconsideração.

Ferreira (2015, p. 40) apresenta o depoimento de um docente, coordenador de um programa de pós-graduação nota 3, que relata que a CAPES costuma ser fechada e não é sempre que realiza esse acompanhamento anual. O próprio programa que ele coordena, nunca foi visitado pela instituição que, aliás, não costuma responder seus e-mails.

O Acompanhamento Anual e a Avaliação Quadrienal da CAPES contam com instrumentos e procedimentos próprios, distintos entre si, pois são processos diferentes, embora devam concorrer para a mesma finalidade: a melhoria do Sistema Nacional de Pós-Graduação.

C) A Avaliação de Permanência da CAPES (Avaliação Quadrienal)

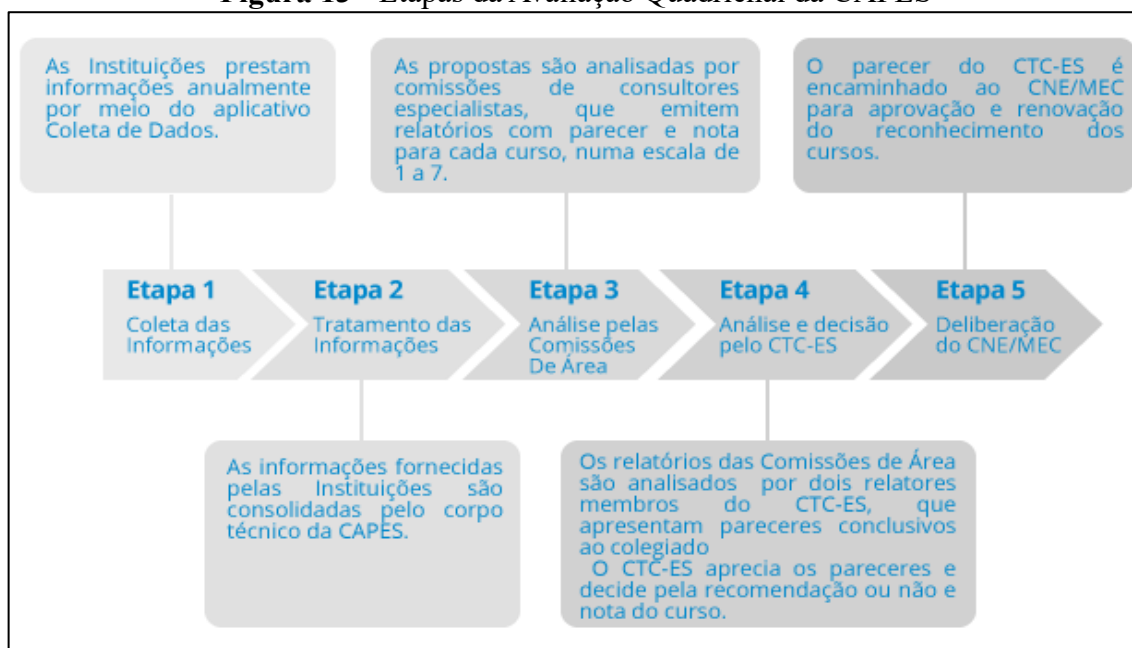
Em síntese, a avaliação dos programas *stricto sensu* abarcava o acompanhamento anual e a avaliação trienal do desempenho de todos os programas e cursos que integram o SNPG, até 2013. Desde então, a avaliação passou a ser quadrienal.

Entende-se por Avaliação Quadrienal, ou Avaliação de Permanência, o processo avaliativo realizado pela CAPES periodicamente para análise dos programas em

funcionamento. Ela avalia 49 áreas (número vigente desde 2019), seguindo uma sistemática e um conjunto de quesitos básicos estabelecidos no Conselho Técnico Científico da Educação Superior – CTC-ES (CAPES, 2020b).

Para ter ciência dos critérios avaliativos, os programas *stricto sensu* têm como referência os documentos de área, as Fichas de Avaliação e os Relatórios de Avaliação; este trinômio expressa os processos e os resultados da Avaliação Quadrienal (CAPES, 2021c). Até 2017, a avaliação Quadrienal seguia as mesmas etapas da Avaliação Trienal:

Figura 13 - Etapas da Avaliação Quadrienal da CAPES



Fonte: CAPES, 2022a

A CAPES (2022a) explica que a análise dos resultados da avaliação dos programas de pós-graduação é conduzida pelas comissões de área de avaliação e, depois, pelo CTC-ES, que homologa os resultados finais – expressos em notas de 1 a 7. Os resultados vão fundamentar a etapa seguinte: a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC) sobre quais cursos receberão (ou não) a renovação de reconhecimento para a continuidade de funcionamento no período subsequente.

Aqui reside um problema. Os professores selecionados para serem relatores podem analisar os relatórios de todos os cursos de sua respectiva área. Por exemplo, conforme informa um professor do curso de Administração, que respondeu o questionário desta tese, o tempo total e a quantidade de avaliadores convocados são poucos. O tempo é muito curto para que a avaliação seja realmente realizada de forma minuciosa, como exige o processo. Uma das entrevistadas nesta tese e avaliadora da CAPES, confirma a informação. Segundo o professor de Administração pontuou, no caso do programa o qual ele participa, certa vez, um relatório

apresentou *furos*, como quando os avaliadores informaram na avaliação que seu programa tinha duas linhas de pesquisa e a proposta só apresentava uma. Além disso, ele considera que são muitas páginas (em torno de 100) a serem analisadas em relação ao tempo disponibilizado.

Segundo a CAPES (2020b), os resultados das suas avaliações servem de parâmetro para a formulação de políticas para a pós-graduação, bem como para o dimensionamento das ações de fomento (bolsas de estudo, auxílios, apoios).

A Avaliação Trienal compreendeu o período de 1998 até 2013 e os resultados desse processo, mantidos na atual Avaliação Quadrienal, são notas que variam em uma escala de “1” a “7”. Programas de notas 1 e 2 são desclassificados do sistema. Os cursos de pós-graduação em funcionamento têm sido classificados em conceitos de 3 (mestrado) ou 4 (doutorado) a 7. O significado das notas pode ser assim atribuído (CAPES, 2020b):

Notas 6 e 7 → Indicam desempenho equivalente ao alto padrão internacional.

Nota 5 → Nota máxima para programas com apenas mestrado. O programa oferece alto nível de desempenho.

Nota 4 → O programa possui bom desempenho. Nota mínima de entrada ou permanência no sistema para doutorado.

Nota 3 → Nota mínima de entrada ou permanência no sistema para mestrado. Indica que o desempenho do curso é regular, atende apenas o padrão mínimo de qualidade exigido.

Notas 1 e 2 → Programas com desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas que obtêm esse nível de desempenho não recebem a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado e, portanto, tem canceladas as autorizações de funcionamento.

Todos os cursos aprovados pela CAPES e reconhecidos pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) são avaliados periodicamente pela CAPES e, caso recebam notas 1 e 2, ficam impedidos de matricular novos alunos, mas têm o compromisso de concluir a formação dos discentes já matriculados (CAPES, 2020b).

Um dos impasses do descredenciamento é que, antes da CAPES descredenciar o programa, muitas vezes, o programa descredencia o professor *improdutivo*. Ferreira (2015, p. 87; 132-133) apresenta o caso de alguns professores tidos como excelentes pelos discentes, disseminadores de conhecimento, que lecionavam e orientavam seus alunos, mas foram descredenciados dos programas porque não apresentaram “produtos” (artigos publicados) ou porque não tinham um artigo A. Há casos que o docente é convidado a ser descredenciado pelos próprios pares, que visam ao alto conceito da CAPES. Uma vez presenciei o seguinte diálogo

entre dois docentes de um curso de pós-graduação em Administração: “Mas eu publiquei livros” – afirmou a professora de Sociologia. “Sim, mas livros não contam para a CAPES” – refutou o professor de Administração Pública. “Então você concorda que o programa me descredencie?” – questionou a primeira. “Sim” – sentenciou o segundo. “Os improdutivos são rejeitados, porque eles se tornam *inúteis para o mundo*” (CASTEL, 1995 apud GAULEJAC, 2020, p. 81 – grifo meu)

Diante do exposto, primeiramente, é possível perceber que “as publicações constituem um aspecto crucial da relação da CAPES com os programas” (FERREIRA, 2015, p. 105). Os artigos, principalmente em revistas qualificadas, parecem ser, no conceito da CAPES, o ponto chave do credenciamento e descredenciamento de professores e da assunção ou queda de um programa de pós-graduação (FERREIRA, 2015, p. 105). Em segundo, considerando que o neoliberalismo traz implicações, não apenas econômicas, mas também para as relações estabelecidas entre os homens (MANCEBO, 2003, p. 77), é notório que a concepção gerencialista e a ideologia neoliberal têm acirrado as relações de trabalho também dentro das universidades. Há embates entre professores de um mesmo departamento/curso, mal-estar em reuniões, disputas por recursos. Os novos modelos de gestão atingem a universidade e impactam negativamente as relações.

C.1) O Sistema de Avaliação da Pós-graduação implantado pela CAPES

O primeiro Sistema de Avaliação da Pós-graduação foi implantado pela CAPES em 1976 com a finalidade de auxiliar o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa científica e tecnológica no Brasil (CAPES, 2007a, p. 1-2; CAPES, 2020b).

Em 1998, a CAPES passa a disponibilizar ao público os relatórios de suas avaliações, que passaram a ser trienais até 2013. Surgia assim um novo modelo de avaliação. Nos interstícios de 2013-2016 e 2017-2020, as avaliações foram quadrienais, com seus relatórios devendo ser apresentados em 2017 e 2021, respectivamente. (O relatório de 2021, como explicado anteriormente, demorou a ser divulgado).

Desde que iniciei meus estudos sobre a CAPES, seu Sistema de Avaliação da Pós-graduação, por completo, abrange a Avaliação dos Programas de Pós-graduação e a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação.

A Avaliação dos Programas de Pós-graduação é realizada periodicamente e verifica o desempenho dos programas e cursos pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-graduação, o SNPG (CAPES, 2020b). Ou seja, a partir do momento que um curso de pós-graduação é reconhecido pela CAPES e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) / Ministério da

Educação (MEC), ele passa a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) (CAPES, 2020b).

De acordo com a CAPES (2021c), os objetivos do Sistema Nacional de Pós-Graduação seriam:

- Fortalecer as bases científica, tecnológica e de inovação do país.
- Formar docentes em pós-graduações para atender todos os níveis de ensino.
- Formar *recursos humanos* de maneira qualificada para o mercado não-acadêmico.

É importante evidenciarmos o termo “recursos humanos” no discurso da CAPES, tão influenciado pelos valores neoliberais. Gaulejac (2020, p. 80) estabelece uma crítica sobre esta expressão: considerar o humano como um recurso, é reificá-lo. O autor trata do tema sobre o viés das empresas – segundo ele, o desenvolvimento das organizações só tem sentido se contribuir para o bem da sociedade, do indivíduo e do coletivo, se estiver a serviço da vida humana. Podemos fazer uma analogia com a CAPES. A criação da CAPES tem significado apenas se conseguir nos tornar uma nação desenvolvida e independente, como ela se propõe; auxiliar os indivíduos a se pós-graduarem e contribuir para a vida da população, por meio da ciência. Por isso, professores e alunos não deveriam ser tratados como recursos. Coordenar e tratar o humano como recurso, como se fosse uma matéria-prima ou instrumentos de produção, é colocar o desenvolvimento do órgão acima do desenvolvimento da sociedade (GAULEJAC, 2020, p. 80). É natural do sistema capitalista e do paradigma gerencial considerar a sociedade uma máquina de produção e instrumentalizar o homem, transformando-o em “recurso” a serviço da produção (GAULEJAC, 2020, p. 79-80).

Gaulejac (2020, p. 85) elucida que também é costumeiro que a ideologia gerencialista se associe a valores como a ênfase ao ato de empreender, a celebração ao mérito, o desejo de produzir ou o culto à qualidade. Ele historiza que, em 1970, apregoava-se algumas mudanças comportamentais no homem; em 1980, focava-se na excelência – um valor positivo de difícil contestação; e, em 1990, a noção de qualidade passa a ser difundida. Conforme o autor, a qualidade é uma utopia mobilizadora que suscita nas pessoas o entusiasmo e o consenso pela busca de desempenho e rentabilidade. Muitas instituições, influenciadas por modelos europeus, passaram a espalhar a ideia da gestão por desempenho e qualidade.

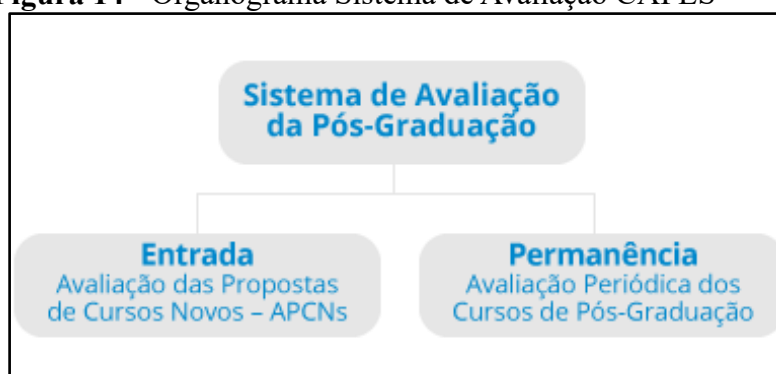
Exatamente na década de 1990, com a chegada do modelo neoliberal ao país e da implantação da nova avaliação da CAPES, estabeleceram-se parâmetros de qualidade para os programas de pós-graduação, sempre vinculados à produção. Os critérios de padrão de qualidade mínimo para aprovação de um curso de pós-graduação *stricto sensu* são propostos pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES), baseados em quesitos

como proposta do programa, infraestrutura, corpo docente e *produção intelectual* (CAPES, 2020b).

É habitual que se nomeie de “produtos” os artigos escritos (e publicados) pelos docentes e de “produção” o quantitativo destas publicações. Segundo Schmidt (2011, p. 318), “dizer produtos ou produções para designar o que se faz **e a impossibilidade de dizê-lo de outra forma** no sistema ou para o sistema de avaliação é um potente indicador do espaço exíguo que há para outra linguagem que não a da quantificação”. Tal prática é tão naturalizada que é notoriamente perceptível até mesmo na redação de textos como este, que se propõe a tecer uma crítica ao referido sistema de avaliação das pós-graduações.

Além da Avaliação dos Programas de Pós-graduação (ou Avaliação de Permanência), anteriormente explicado, o Sistema de Avaliação completo da CAPES abrange ainda a Avaliação das Propostas de Cursos Novos de Pós-graduação (CAPES, 2022a), comumente chamada de APCN ou Avaliação de Entrada (CAPES, 2020b). A CAPES utiliza a Avaliação das Propostas de Cursos Novos para a admissão de novos programas e cursos no Sistema Nacional de Pós-graduação.

Figura 14 - Organograma Sistema de Avaliação CAPES



Fonte: CAPES, 2022a

De acordo com a CAPES (2021c), os processos de avaliação de propostas e avaliação periódica são conduzidos com base nos mesmos fundamentos, quais sejam:

- A análise dos pares assegura a qualidade do reconhecimento e confiabilidade dos processos de avaliação.
- A comunidade acadêmico-científica debate e atualiza os critérios de avaliação a cada período avaliativo.
- A transparência das decisões, ações e resultados por meio de ampla divulgação dos critérios e resultados no site da CAPES e nas páginas das áreas de avaliação.

As propostas de cursos novos são analisadas pelas comissões de área quanto ao mérito e, em seguida, são analisadas pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-

ES), também. Como resultado, elas são avaliadas apenas como “aprovadas” ou “não aprovadas”; os programas não recebem notas como na avaliação de permanência. O novo curso só receberá uma nota após sua primeira avaliação periódica, agora quadrienal (CAPES, 2020b).

O modelo de avaliação dos cursos de pós-graduação vigente no país é praticado pelo Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) desde 1998, é orientado pela Diretoria de Avaliação (DAV) da CAPES e realizado com a participação de representantes da comunidade acadêmico-científica intitulados consultores ad hoc (CAPES, 2021c).

A avaliação de cursos novos também é realizada pelos consultores acadêmicos denominados avaliadores ad hoc (CAPES, 2020b).

D) Os avaliadores ad hoc:

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), através do Decreto nº 4.728, de 09 de junho 2003, estabelece que “serão consultores ad hoc os pesquisadores bolsistas de Produtividade em Pesquisa e pesquisadores não bolsistas indicados pelos Comitês de Assessoramento (CA’s)”. O Decreto da CAPES nº 7692, de 02 de março de 2012, os definem como “consultores científicos especialistas de alto nível, preparados para colaborar com a formulação de pareceres e proposições que subsidiem a política nacional de pós-graduação stricto sensu” (CAPES, 2022b). O consultor ad hoc é um profissional indicado para realizar a avaliação da qualidade metodológica de algum estudo de acordo com a sua especialidade. Exercem função de assessoramento. É necessário ser mestre ou doutor e ter conhecimento na área de avaliação. Um consultor ad hoc não deve ter conflitos de interesse que potencialmente interfiram em sua avaliação (FAPESP, 2011; CNPq, 2013).

Além de considerar os consultores ad hoc representantes do mais alto nível, ainda de acordo com a Coordenação, estes consultores são vinculados a instituições das diferentes regiões do país, o que garante a credibilidade e legitimidade do processo (CAPES, 2020b). Considerando que, pelo Decreto da CAPES nº 7692/12, os consultores podem atuar desde o assessoramento de comitês e grupos, comissões de área até colegiados superiores da entidade (CAPES, 2022b), há de se considerar o que Tourinho e Palha (2014, p. 273) afirmam sobre o Conselho Superior da CAPES: que é composto por uma minoria representada pelos grupos hegemônicos do Sul-Sudeste. Ambos noticiavam que nenhum dos três diretores membros do Conselho Superior da CAPES tem origem, por exemplo, na Amazônia.

E) A Plataforma Sucupira

A Plataforma Sucupira (<http://sucupira.CAPES.gov.br>) é uma ferramenta on-line de

coleta de informações, análises e avaliações do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). De acordo com o MEC (2018a), a Plataforma disponibiliza informações para toda a comunidade acadêmica em tempo real e de forma transparente. Na verdade, o antigo Coleta de Dados passou a ser um módulo dentro na Plataforma Sucupira e, agora, as informações podem ser preenchidas a qualquer tempo (GIANETTI, 2020, p. 27). Porém, as informações são inseridas de forma restrita – somente tem acesso à Plataforma, por meio de senha personalizável, os pró-reitores, coordenadores de programas, coordenadores de área e gestores DAV/CAPES (CAPES, 2020b), porém os dados são disponibilizados por meio de acesso público. À medida que os programas de pós-graduação acrescentam informações no Módulo Coleta (antigo Coleta CAPES⁴⁸), elas já podem ir sendo visualizadas por toda a comunidade externa (CAPES, 2020b).

A Plataforma Sucupira é relativamente nova ainda, foi criada por meio da cooperação entre a CAPES e a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em maio de 2012, e tem como avanço em relação ao sistema anterior, ser uma plataforma única integrada com um único banco de dados (MEC, 2018a). Ela possui um módulo de coleta de dados que substituiu o Coleta de Dados/Coleta CAPES e que deve ser preenchido obrigatoriamente pelos coordenadores de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* nos anos bases de avaliação. Também existem mais sete módulos na Plataforma: Conheça a avaliação; Cursos avaliados e reconhecidos; Avaliação quadrienal; Aplicativo para propostas de cursos novos (APCN); Projetos de Cooperação entre Instituições (MINTER e DINTER); Qualis; e Dados e Estatísticas (CAPES, 2016a). A Plataforma Sucupira unifica todas estas bases de dados da pós-graduação.

Na tela inicial da Plataforma Sucupira também é possível visualizar o acesso público às informações gerais relacionadas aos Programas, calendários com datas das atividades próximas e opções de contato (CAPES, 2020b).

Segundo a CAPES (2015), a Plataforma Sucupira reproduz basicamente os mesmos campos de informação solicitados no aplicativo anterior “Coleta CAPES”. Conforme a Agência (2020b), o novo sistema de coleta de dados trouxe como mudança fundamental: a possibilidade de se inserir informações de forma contínua e on-line, ou seja, os programas de pós-graduação podem agora alimentar a Plataforma a qualquer momento, assim que alguma situação é concretizada (por exemplo, ao matricular um aluno ou quando ele se titular; ao se cadastrar uma produção intelectual; quando um docente ingressar no programa; etc.). O importante é que todas

⁴⁸ Ou Coleta de Dados. “Sistema informatizado desenvolvido pela CAPES com o objetivo de coletar informações sobre os programas de pós-graduação *Stricto Sensu* do país. Subsidiava o processo de avaliação realizado pela CAPES, bem como os programas de fomento e delineamento de políticas institucionais” (CNPq, S/D). Substituiu o Sistema DataCAPES, em 1996.

as informações sobre as atividades do programa já estejam preenchidas no ano base da coleta. O preenchimento deve ser realizado pelo coordenador de programa e, em seguida, as informações são encaminhadas para a pró-reitoria da universidade para serem enviadas para a CAPES pelo pró-reitor de pós-graduação da IES (Instituição de Ensino Superior).

Ainda conforme a Coordenação, é de responsabilidade do coordenador da IES, além de enviar dados por meio da Plataforma Sucupira:

- definir carga horária e créditos em disciplinas;
- cadastrar disciplinas e linhas de pesquisa;
- alterar a Instituição de Ensino de um docente ou discente, caso seja necessário;
- fazer solicitações de mudanças substanciais sobre o Programa.

Contudo, a maior parte do secretariado de pós-graduação reclama por ter que preencher, muitas vezes, a Plataforma Sucupira, que é de responsabilidade do coordenador do programa de pós-graduação, por meio de senha personalizável, como exposto. É possível depreender que esta tarefa (e a senha) é transferida aos técnicos-administrativos / secretários, por conta das inúmeras tarefas impostas aos docentes, principalmente quando em cargos de gestão administrativa. Trata-se de uma solução encontrada por eles não estarem dando conta da intensificação do trabalho, outra consequência do produtivismo acadêmico.

As informações inseridas pelos programas de pós-graduação no Módulo Coleta da Plataforma Sucupira são tratadas permitindo a emissão de Cadernos de Indicadores (CAPES, 2022d), anteriormente denominados Caderno de Avaliação. Resumidamente, os Cadernos de Indicadores são relatórios utilizados no processo de avaliação da CAPES (CAPES, 2022d). O site que apresenta os indicadores estava fora do ar na data em que esse texto foi escrito.

Os Cadernos de Indicadores traziam indicadores considerados qualitativos. No sítio da instituição, quando fora de manutenção, era possível encontrar os resultados qualitativos dos programas, os quais eram avaliados com base em 11 relatórios, a saber: Produção Técnica, Disciplinas, Proposta do Programa, Docente Produção, Teses e Dissertações, Produção Artística, Linhas de Pesquisa, Docente Atuação, Produção Bibliográfica, Corpo Docente, Vínculo Formação, Projetos de Pesquisa. Provavelmente, com os novos critérios de avaliação da CAPES, alguns destes indicadores sejam alterados.

Uma das críticas a estes indicadores era que eles poderiam trazer a qualificação de determinada produção, sem que o veículo, obrigatoriamente, estivesse na lista do Qualis (FERREIRA, 2015, p. 15), visto que eram indicadores qualitativos e a métrica da Avaliação de Permanência da Qualis pontua os programas quantitativamente.

As pontuações que os programas de pós recebem na Avaliação de Permanência são

geradas após o preenchimento da Plataforma Sucupira. Dentre as críticas em relação à Avaliação da CAPES que averigui, algumas estão relacionadas ao preenchimento dos relatórios exaustivos e burocráticos da Plataforma Sucupira (FERREIRA, 2015, p. 142). As percepções da maioria dos docentes, em relação à avaliação da CAPES e a coleta de dados para esta avaliação, não são positivas (FERREIRA, 2015). Conforme a narrativa de um professor, a CAPES não é aberta a novas propostas, apesar de existir um documento chamado Avaliando a Avaliação da CAPES (FERREIRA, 2015, p. 144). A Coordenação parece mesmo ser bastante taxativa, segundo ela (2020b):

A partir do momento que um curso de pós-graduação é recomendado pela CAPES e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação, ele passa a fazer parte do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Com isso, **passa a ter a obrigatoriedade de prestação de informações à CAPES**, a respeito de toda a sua atividade acadêmica e de pesquisa. [...] Para o recebimento dessas informações, há um sistema denominado “Coleta de Dados”, que foi reformulado para fazer parte da Plataforma Sucupira (CAPES, 2020b).

Até existe um histórico de propostas de nova avaliação apresentadas para a CAPES, o problema é a CAPES acatá-las. De acordo com a fala de um professor de pós-graduação, existe um argumento definitivo e que deixa os programas emudecidos: se não participar de todo processo avaliativo, não tem financiamento. Ainda segundo ele, “Propostas têm. Foram feitas, mas elas não tiveram nenhuma ressonância frente ao sistema que é hegemônico e adotou o recurso de financiamento como forma de garantir que aquele *modus operandi* seja mantido” (FERREIRA, 2015, p. 144).

Há relato de professores que consideram a avaliação da CAPES inadequada, no que tange ao preenchimento da Plataforma Sucupira, pois, segundo eles, tal prática obriga ao dispêndio de tempo e energia com uma burocracia inócua e penaliza os docentes exigindo que cada detalhe de sua produção seja maximamente descrito, sobrecarregando-os com mais uma tarefa, em especial os coordenadores (FERREIRA, 2015, p. 96; 142). Andrade (2018, p. 35) considera a Plataforma Sucupira, em conjunto com o currículo Lattes, mecanismos tecnológicos que auxiliam no controle da pesquisa e conclui que o preenchimento dos mesmos consome cada vez mais tempo da jornada de trabalho dos professores.

F) Plataforma Lattes

Conforme o CNPq (S/D g), desde os anos 80, a instituição já se preocupava em criar um formulário padrão para registro dos currículos dos pesquisadores brasileiros. Os objetivos deste formulário era **avaliar o currículo** do pesquisador, criar uma base de dados que possibilitasse **selecionar “bons” especialistas** e gerar estatísticas sobre a pesquisa científica no Brasil. Foi

então criado, um sistema denominado Banco de Currículos com captação de dados em papel e para posterior digitação de dados em um sistema informatizado.

O CNPq (S/D g) relata que, no final dos anos 80, ele já disponibilizava às universidades e instituições de pesquisa do país buscas em computadores sobre a base de currículos de pesquisadores brasileiros. E que no início dos anos 90, foi desenvolvido um formulário eletrônico para a captação de dados curriculares. “Os pesquisadores preenchem o formulário e o enviavam em disquete ao CNPq, que os carregava na base de dados” (CNPq, S/D g).

Com a chegada do Sistema Operacional Windows no meio acadêmico, o CNPq (S/D g) informa que disponibilizou formulários eletrônicos para automatização dos programas de concessão de bolsas à pós-graduação e passou a habilitar o Currículo Vitae dos orientadores em outro sistema.

A Coordenação (S/D g) relembra que ao final dos anos 90, o CNPq contratou os grupos universitários Stela, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, e C.E.S.A.R, da Universidade Federal de Pernambuco, para que, juntamente com profissionais de Informática, desenvolvessem um único currículo integrado. Assim, em agosto de 1999, o CNPq lança o Currículo Lattes. E em 2002, o CNPq passa a licenciar gratuitamente o software do Currículo Lattes a outros países da América Latina. Assim, o Currículo Lattes foi implantado em países como Colômbia, Equador, Chile, Peru, Argentina, além de Portugal, Moçambique e outros (CNP, S/D g).

Artes e Mena-Chalco (2019, p. 18) definem a Plataforma Lattes como:

Um conjunto de sistemas de informação, base de dados e portais web voltados para a gestão de Ciência e Tecnologia (C&T), mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundação ligada ao Ministério de Ciência e Tecnologia. Na descrição da Plataforma, informa-se que a base Lattes registra a vida pregressa e atual dos pesquisadores brasileiros.

A Plataforma Lattes pode ser acessada por meio do link <https://lattes.cnpq.br/>. Ela abriga os Currículos Lattes de todos que a preenchem (professores, pesquisadores, alunos, dentre outros) e que podem ser acessados através do site <http://buscatextual.cnpq.br/>.

O próprio CNPq, que mantém o CV Lattes, o descreve como “um questionário padronizado do registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país” (CNPq, S/D d). Ainda segundo a o Conselho, o Lattes é um elemento *indispensável* à análise de mérito e competência quando o assunto é pleitear financiamentos na área de ciência e tecnologia. A maior parte das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País utilizam o Lattes. Além disso, ele é obrigatório para todo e qualquer usuário dos serviços e programas do CNPq.

Conforme Artes e Mena-Chalco (2019, p. 4), o Currículo Lattes funciona como um sistema padronizado de informações curriculares, atualizado pelos próprios acadêmicos. Entre estas informações podemos encontrar formação acadêmica, instituições em que atua ou que já tenha atuado, idiomas de conhecimento, produção científica (o que inclui, por exemplo, os artigos científicos e livros publicados), participações em eventos e outras.

Os autores (2019, p. 4) observam que, apesar deste sítio eletrônico ter sido amplamente utilizado para acompanhar a trajetória acadêmica de pesquisadores, ele acaba por mensurar algumas das atividades dos docentes, seja para obtenção de recursos de fomento à pesquisa junto a diversas fundações, centros de pesquisas e universidades, seja para avaliar os cursos de graduação e programas de pós-graduação que o docente atua.

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 40) corroboram: o Currículo Lattes é um documento legitimado pela Agência CAPES, onde o professor pesquisador registra suas publicações, bolsas de produtividade, participação em congressos bem classificados academicamente, etc. Porém, eles (2018, p. 143) lembram que não se registra neste currículo as aulas ministradas, nem em pós-graduação. Segundo Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 40), o Lattes, portfólio de muitos mestres e doutores, foi implantado após o novo Modelo CAPES de Avaliação, entre 1996-1997. Os autores o criticam: dentre tantas formas de se concretizar o produtivismo acadêmico (através da produção de muitos artigos, capítulos de livros e livros), ele assume sua forma mais materializada institucionalmente e objetivada através do Currículo Lattes.

Segundo a CAPES (2020b), não há obrigatoriedade de se preencher o Lattes. Entretanto, ter um Currículo Lattes pode facilitar o cadastramento das produções intelectuais na Plataforma Sucupira e outras informações, visto que existe a ferramenta de importação de *produtos do Lattes* em alguns sistemas. Além disso, para se concorrer a uma bolsa do CNPq, por exemplo, é preciso ter um Currículo Lattes, de modo que sejam avaliadas a capacitação e produtividade do pleiteador. Pós-graduandos também acabam se cadastrando na Plataforma, pois, instituições federais e estaduais de ensino e pesquisa muitas vezes avaliam os Currículos Lattes dos candidatos em processos seletivos de pós-graduações, não aceitando o currículo tradicional. Os postulantes a professores que pretendem fazer parte do corpo docente de instituições federais, da mesma forma, precisam apresentar o CV Lattes durante o processo de concurso para professor substituto ou efetivo.

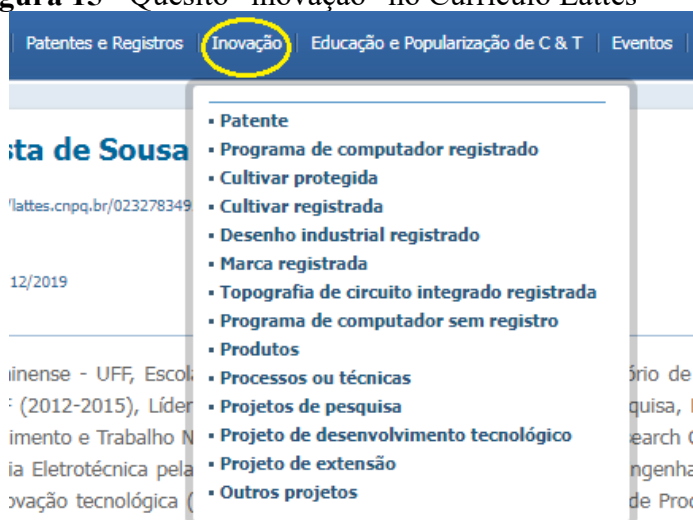
Apesar da “não” obrigatoriedade, a CAPES e o CNPq também induzem o preenchimento do currículo ao direcionarem recursos apenas para os professores com Currículo Lattes “excelente”, mesmo que seja apenas o ganho de um microcomputador e/ou uma bolsa de apoio técnico (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 44; 216).

Observa-se, portanto, que o Currículo Lattes é a porta de entrada para o professor aderir ao produtivismo acadêmico. O docente agora reduz-se a sua pesquisa aplicada, que no tempo certo, será avaliada (inclusive, pelo mercado) (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 40). O professor é “mais valorizado” se possui muitas publicações e, principalmente, se estas estão na estratificação A do Qualis.

De acordo com Shiroma (2003, p. 71), organismos internacionais recomendam o abandono da estrutura em que todos os professores têm o mesmo status e salários. Eles propõem um sistema estratificado que cria um “escalão” superior composto por professores “de elite”, os quais recebem uma remuneração a parte por isso. Quanto menos professor com produção Qualis A, menos verba é destinada aos programas e o Estado despense menos com a educação. Conforme Shiroma, a estratégia de segmentação para atingir a redução de custos é antiga e atingiu o setor educacional. O Lattes permite filtrar e localizar os professores “A”.

Em julho de 2005, o CNPq (S/D g) cria a Comissão para Avaliação do Lattes, composta por pesquisadores de variadas áreas do conhecimento, com o objetivo de avaliar, reformular e aprimorar a Plataforma Lattes, corrigindo possíveis erros e promovendo o aperfeiçoamento da ferramenta. Dentro desta iniciativa, a Plataforma Lattes passou a incluir em 2012, por exemplo, uma aba dedicada à inovação que integra o banco de dados do CNPq com o do INPI (Instituto Nacional da Propriedade Industrial). O professor passa também a ser pontuado por outras “produções”. Gorgulho (2011) reproduz a fala do presidente do CNPq à época, Glaucius Oliva, em apoio ao quesito inovação como fator de avaliação pela CAPES e CNPq: “As atividades de inovação têm que ser valorizadas nas nossas avaliações. Não dá mais para querermos fazer inovação se na hora da avaliação, para concessão de projetos e para concessão de bolsas, fazemos uma avaliação estritamente e apenas acadêmica”.

Figura 15 - Quesito “inovação” no Currículo Lattes



Fonte: Currículo Lattes do prof. dr. Francisco José Batista de Sousa (*in memoriam*)
(<http://lattes.cnpq.br/0232783495062704>)

O Currículo Lattes pode ser visto de forma positiva se o considerarmos um instrumento que tem por intuito divulgar textos científicos já publicados, ou seja, compartilhar a Ciência, dividir descobertas e oferecer um retorno à sociedade considerando o trinômio ensino, pesquisa e extensão:

Ao disponibilizar as informações sobre os pesquisadores e as instituições na internet, por meio da Plataforma Lattes, o CNPq justifica que também está agindo com transparência e confiabilidade de suas ações e demais agências fomentadoras, além de possibilitar que os currículos sejam pesquisados para promover mais intercâmbios de conhecimento e preservar a memória da atividade de pesquisa no país (GALOÁ, 2018).

Todavia, o Lattes tem levado os docentes a uma concorrência entre si. Um ponto a refletir é que em nenhum outro emprego se expõe a vida curricular e os *produtos* e *metas* alcançadas pelos funcionários na internet, como no caso dos docentes e pesquisadores do Brasil (considerando, neste caso, produtos e metas alcançadas como livros e artigos publicados). De fato, o sistema de avaliação da CAPES opera uma diferenciação entre os docentes ao estimular a formação de uma “elite” definida como tal pelos docentes que conseguem excelentes desempenhos nos editais de pesquisa, atingindo pontuação no score da produtividade acadêmica devido a artigos publicados e assim conseguindo bolsas (FERREIRA, 2015, p. 75). O CV Lattes torna-se então objeto de competitividade quando um docente procura por informações de seus pares através dele: busca-se saber se publicaram ou não e, se publicaram, em que periódico; e se o mesmo é de prestígio (se possui Qualis elevado) (FERREIRA, 2015, p. 53), se o professor é bolsista de produtividade, dentre outras informações.

G) Qualis

O Qualis é um dos instrumentos oficiais de avaliação da pós-graduação nacional utilizado pela CAPES. É um indexador nacional que classifica os periódicos em dez níveis, atualmente. Conforme definição do Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU, 2019), “QUALIS é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação” e, como resultado, tem-se uma lista classificatória dos periódicos que os programas de pós-graduação utilizam para a divulgação das suas produções. Universidades como a UFSC (2022), UFAM (2020), USP (2017), UFC (S/D) e outras, exibem a mesma definição em seus sites eletrônicos.

Conforme a Diretoria de Avaliação da CAPES:

Denomina-se Qualis a classificação de veículos de divulgação da produção intelectual (bibliográfica) dos programas de pós-graduação stricto sensu, utilizada pela CAPES para fundamentação do processo de avaliação da pós-graduação nacional por ela promovido. Materializa-se na listagem dos periódicos, classificada por área de avaliação, a partir do trabalho das respectivas comissões de área, bem como no site

de divulgação de informações relativas ao aplicativo WebQualis na Internet (DAV, 2008, p. 4).

Ainda segundo a CAPES, o “Qualis afere a qualidade dos artigos e de outros tipos de produção, a partir da análise de qualidade dos veículos de divulgação, ou seja, dos periódicos científicos” (SBU, 2019).

G.1) Diferença entre “Qualis” e “Qualis das Áreas”

A CAPES (2007b, p. 1) explica que há diferença entre os conceitos de “Qualis” e “Qualis das Áreas”, apesar de muitos considerarem os termos sinônimos.

➤ Qualis

Tecnicamente, Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela CAPES para diferenciar a qualidade da produção bibliográfica de cada programa de pós-graduação (CAPES, 2007b, p. 1). Os veículos utilizados na divulgação dessa produção terão sua qualidade aferida. Ou seja, o Qualis mede a qualidade dos artigos (e outros tipos de produção), a partir da análise da qualidade dos veículos de divulgação (periódicos científicos, jornais, eventos, livros, etc.). Se um periódico científico é considerado A1 é porque ele é de alta qualidade, fazendo com que os artigos publicados nele recebam 100 pontos na avaliação da CAPES. Consequentemente, o periódico acaba se tornando um dos indicadores de qualidade do programa de pós-graduação responsável por ele. Ter um indexador que auxilia na qualidade do programa é um dos critérios exigidos pela CAPES para que o programa de pós-graduação atinja a nota máxima 5, para mestrado, ou 7 para doutorado.

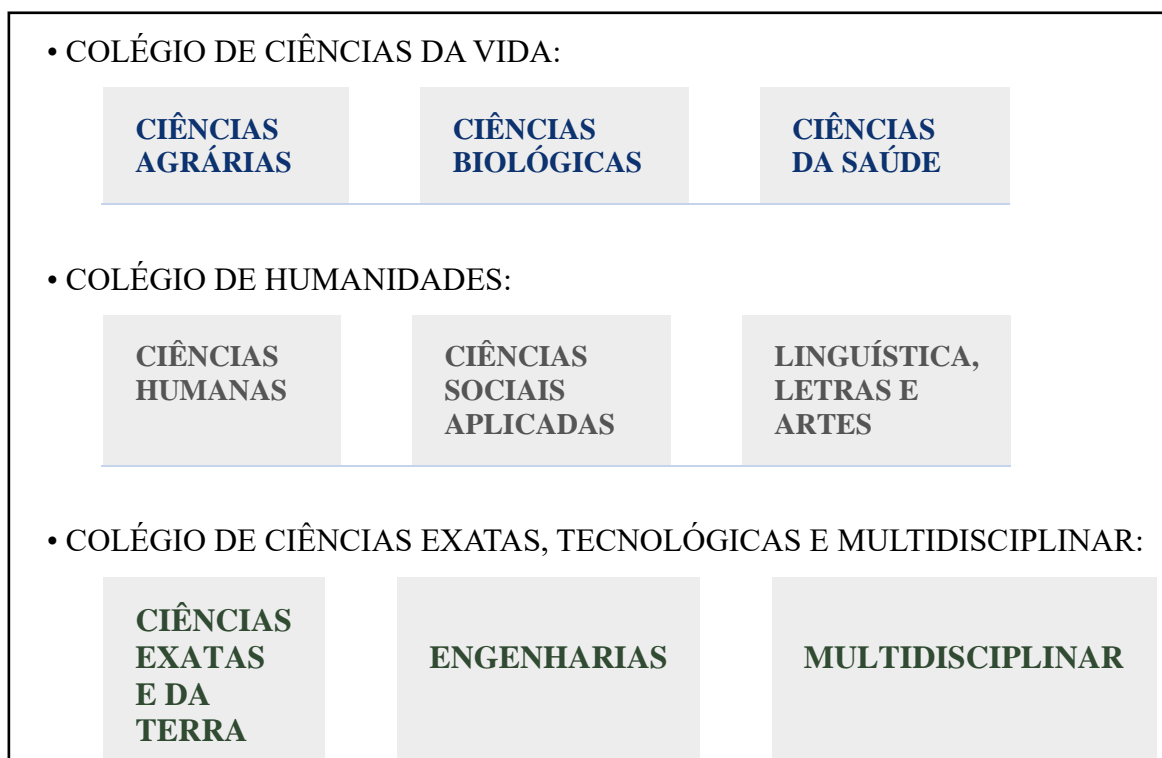
O procedimento de estratificação/medição da qualidade é realizado, segundo a CAPES (2007a, p. 1), de *forma indireta*. Isto quer dizer que a classificação é realizada pelos comitês de consultores de cada área do saber seguindo critérios previamente definidos pela própria área e aprovados pelo CTC-ES (CAPES, 2016a). Apesar deste modelo de classificação parecer um pouco subjetivo, a CAPES (2020b) alega que divulga os critérios gerais e os específicos utilizados em cada área de avaliação nos respectivos Documentos Orientadores, ou Documentos de Área, que podem ser acessados nas páginas das áreas em “Sobre as áreas de avaliação > Áreas da Avaliação”, pelo link: <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao>.

G.1.1) Os Documentos de Área

Nos Documentos de Área “estão descritos o estado atual, as características e as perspectivas, assim como os quesitos considerados prioritários na avaliação dos programas de pós-graduação pertencentes a cada uma das 49 áreas de avaliação” (CAPES, 2021c).

As áreas de conhecimento são distribuídas em 3 Colégios e 9 Grandes Áreas. Cada Colégio possui 3 Grandes Áreas, a saber (CAPES, 2022e):

Quadro 6 - Colégio e Áreas do Conhecimento - CAPES



Fonte: CAPES, 2022e

Segue exemplo de como acessar os critérios previamente definidos para os cursos stricto sensu de Administração:

Na página “Sobre as áreas de avaliação”, após clicarmos em “Áreas da Avaliação”, teremos acesso, por meio do link <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/acesso-a-infomacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao#areas>, às áreas de conhecimento.

Por exemplo, no *Colégio de Humanidades*, encontramos ‘Ciências Sociais Aplicadas’ entre suas três Grandes Áreas (Quadro 6). Esta Grande Área é dividida em “sete pequenas áreas”, dentre elas, [Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo](#). Ao se clicar no nome desta “pequena” área, também denominada Área 27, é possível saber os nomes do coordenador e coordenador adjunto da área e ter acesso a um e-mail de contato, bem como visualizar documentos anexados à página como o Documento de Área, Ficha de

Avaliação, Orientações sobre o Processo Avaliativo, o Documento Orientador de APCN, Relatório da Avaliação Quadrienal de 2017, atas de reuniões, Critérios do Qualis Periódicos, outros.

O Qualis Periódicos é importante para os cursos de pós-graduação, pois é uma ferramenta de avaliação dos programas. No arquivo de nome “Relatório Critérios Qualis Periódicos Referência”, a CAPES (2019b, p. 2), explica que:

Este documento trata dos procedimentos e **critérios** utilizados para a classificação de periódicos pela área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo no Qualis Periódicos. Tomou-se como base as orientações trazidas pelo Grupo de Trabalho sobre esse tema constituído pela CAPES, discussões no âmbito do Colégio de Humanidades e aspectos específicos da Área. Foram classificados os periódicos que tiveram publicações informadas na Plataforma Sucupira pelos programas de pós-graduação (PPGs) da área nas Coletas referentes aos anos de 2017 e 2018.

Também é possível encontrar no documento, a nova metodologia de classificação do Qualis da CAPES, a comissão de avaliação da área, entre outros dados.

Já na [Ficha de Avaliação da Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo](#) de 2020⁴⁹, temos os quesitos avaliativos e seus respectivos pesos para os programas de pós acadêmicos e profissionais. Aqui cabe uma observação interessante: o item “3. Impacto na Sociedade - 3.2. Impacto econômico, social, ambiental e cultural do Programa” que, entre outros, mede a inserção social do programa hoje tem peso de 40% na nota dos programas de Administração. Cursos de áreas interdisciplinares também dão o mesmo peso para este item, conforme fichas de avaliação de 2020. O componente “inserção social” já foi alvo de crítica de Tourinho e Palha (2014, p. 278), em 2014, quando este índice era de 10% – segundo os autores:

[...] componentes como a inserção social e a relevância do Curso não mereceram mais do que pífios 10% atribuídos ao fator no conjunto dos valores, sendo ainda medido por meio do primado da subjetividade com expressões do tipo “satisfatoriamente”, “plenamente”, de “modo regular”, ao contrário dos demais fatores, todos mensurados quantitativamente (TOURINHO; PALHA, 2014, p. 278).

Para os autores, na época, a CAPES deveria considerar melhor o impacto social dos programas. Estariam os professores, hoje, satisfeitos com a mudança? Cabe-nos refletir quem mudou o peso deste quesito e a motivação. O governo Bolsonaro alterou alguns critérios da CAPES. No início de seu governo, ele, adepto às redes sociais, *publicou em seu Twitter*, em 26 de abril de 2019, que “o ministro da Educação, Abraham Weintraub, estuda descentralizar investimentos em faculdades de Filosofia e Sociologia (Humanas)” e que o governo investiria

⁴⁹ Ficha publicada em 19/03/2020 e atualizada em 29/11/2020. CAPES. *Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/colégio-de-humanidades/ciencias-sociais-aplicadas/administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo>. Acesso em 26/11/2023.

em áreas como veterinária, medicina e engenharia, pois, segundo ele, são áreas que geram renda para a sociedade. Seguindo uma “política” (entre aspas, pois o referido governo não tinha um Plano Político), ou melhor posto, considerando a ideia neoliberal de que tudo é produto e deve servir ao mercado, a CAPES pretende que as pós-graduações cumpram um “planejamento estratégico do programa” “com vistas à gestão do seu desenvolvimento futuro” (CAPES, 2020c, p. 2; 5; 21). Inclusive, a CAPES apresenta um modelo de *Formulário Síntese do Planejamento Estratégico do PPG* aos programas, o qual, se preenchido *corretamente*, tem um peso de 10% na avaliação (CAPES, 2020c, p. 41-45). E vincula o planejamento estratégico do PPG à produção intelectual dos docentes (CAPES, 2020c, p. 2; 5; 21).

Não por acaso, é possível lermos “planejamento estratégico, desenvolvimento, gestão e produção” – termos mercadológicos, da área de administração, utilizados em documentos da educação.

Ao dar mais peso para a internacionalização e inserção social, hoje, o governo está buscando que os programas tenham mais relevância para o mercado, que estabeleçam parcerias público-privadas com empresas incentivando e facilitando privatizações futuras, que se aproximem mais da grade curricular de MBAs e programas *stricto sensu* profissionais e que as universidades gerem mais mão-de-obra para o mercado do que cidadãos críticos.

Em meu entendimento, a inserção social teve seu peso aumentado porque o governo Bolsonaro pretende seguir a cartilha do ultraneoliberalismo, do empresariado. A forma como este quesito está sendo utilizado hoje incentiva a criação de *produtos* para o mercado e serve de justificativa para a eliminação de matérias reflexivas dos currículos acadêmicos, por não “gerarem renda para a sociedade e as famílias”. Não é do interesse deste governo ter uma população que reflita sua realidade, que lute por seus direitos. E, para além da renda, sem pensamento crítico uma sociedade não se desenvolve de verdade.

➤ Qualis das Áreas

O termo “Qualis das Áreas”, de acordo com a CAPES (2007b, p. 1), refere-se ao produto final do processo de qualificação/estratificação (a CAPES define estratificação como separação por nível de qualidade). Assim, denomina-se “Qualis das Áreas” a listagem de veículos de divulgação da produção bibliográfica dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, divididos por área, qualidade (nível A1 até a estratificação C) e tipo de circulação (nacional ou internacional) e que pode ser encontrada em <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

O “Qualis das Áreas”, se utiliza do WebQualis, aplicativo que classifica os veículos de divulgação científica ou periódicos científicos (basicamente, revistas científicas, *journals* e livros) considerados pela CAPES, bem como a divulgação do resultado dessa classificação (listas por área) no sítio eletrônico da CAPES (CAPES, 2007b, p. 1). Apesar de todos os veículos de divulgação da produção bibliográfica ser passível de classificação, a CAPES só permite a estratificação/qualificação da produção divulgada em periódicos, eventos (CAPES, 2007b, p. 1) e em livros.

Segundo a Diretoria de Avaliação da CAPES, a classificação dos veículos de divulgação da produção científica visa ao aperfeiçoamento da avaliação do Sistema Nacional de Pós-Graduação – SNPG (DAV, 2008, p. 4).

G.2) A estratificação do Qualis

Anteriormente, a estratificação do Qualis era realizada apenas para fins de avaliação de periódicos científicos. Desde 2008, a classificação dos periódicos era dividida em oito estratos, atualmente divide-se em dez, a saber (UFF, S/D; CAPES, 2016a; CAPES, 2019b, p. 3; UFSC, 2018, p. 1-2):

Tabela 7 - Pontuação Qualis para periódicos

Estratificação	Nível	Pontuação	Estratificação	Nível	Nova Pontuação
A (2008 – 2016)	A1	100	A (A partir de 2017)	A1	87,5 ou mais
				A2	> 75 e ≤ 87,5
	A2	85		A3	> 62,5 e ≤ 75
				A4	> 50 e ≤ 62,5
B (2008 – 2016)	B1	70	B (A partir de 2017)	B1	> 37,5 e ≤ 50
	B2	55		B2	> 25 e ≤ 37,5
	B3	40		B3	> 12,5 e ≤ 25
	B4	25		B4	12,5 ou menos
	B5	10		--	--
Nível C (até 2016)		0	Nível C (A partir de 2017)		Permanece 0

Fonte: UFF, S/D; CAPES (2016); CAPES (2019b, p. 3); UFSC (2018, p. 1-2); EVEN3 (2022)

- **Estratificação A – Níveis A1 e A2:** Nível A1, o mais elevado, vale 100 pontos e A2, 85 pontos – ambos os níveis considerados de excelência internacional (esta pontuação vingou de 2008 até o resultado da avaliação quadrienal de 2017).

Observação: No resultado da classificação de 2017-2020, que seria divulgada em 2021, os veículos de informação científica passaram a ser classificados, também, em níveis A3 e A4, dentro da estratificação A, alterando toda a pontuação de toda tabela Qualis. A nova estratificação se encontra na tabela 9.

- **Estratificação B – Níveis B1, B2, B3, B4 e B5:** B1 e B2 valem 70 e 55 pontos, respectivamente, ambos considerados de excelência nacional; B3 - 40 pontos, B4 - 25 pontos, B5 - 10 pontos (estes três últimos níveis são vistos com relevância média pela comunidade científica).
- **Nível C – 0 ponto, baixa relevância.**

O sistema Qualis é baseado nas informações coletadas por meio do Coleta da Plataforma Sucupira (CAPES, 2016a), ou seja, as pontuações dos periódicos serão geradas pelo WebQualis após o preenchimento da Plataforma Sucupira realizado pelos programas de pós-graduação. A cada avaliação, a instituição disponibiliza uma lista atualizada com a classificação dos periódicos. Como dito anteriormente, a referida lista pode ser consultada em: <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>.

Há um calendário previamente definido pela Diretoria de Avaliação da CAPES para as comissões avaliarem a base de dados de periódicos para definição do Qualis, atualmente a atualização acontece a cada 4 (quatro) anos (CAPES, 2020b). Porém, convém lembrar que é válida sempre a última atualização do Qualis apresentada pela CAPES (CAPES, 2020b). A listagem atual está em atraso, isto porque o link supracitado ainda exibe na data de hoje, 02 de agosto de 2022, a classificação do quadriênio 2013-2016.

A DAV (2008, p. 4) explica que um periódico pode ser reclassificado e assim seu Qualis é alterado. Essa mudança de categoria deve ocorrer no primeiro ano de cada quadriênio de avaliação, exceto nos casos imprescindíveis como os de correção ou ajuste na classificação. Todos os periódicos podem ser classificados ou reclassificados, entretanto, somente os periódicos que possuem registro ISSN (*International Standard Serial Number – Número Internacional Padronizado para Publicações Seriadas*)⁵⁰ consistente poderão ser incluídos na

⁵⁰ O ISSN é um número de registro, um código individual de cada periódico, que tem como finalidade reconhecer e determinar o título de uma revista científica em âmbito internacional. A combinação de números de um ISSN possui oito dígitos. Quando um programa registra um periódico no ISSN, ele recebe seu número serial e seu nome passa a ser vinculado a este código. A CAPES passa a utilizar, em todos os seus sistemas, o nome do periódico de forma padronizada, considerando aquele registrado no ISSN (CAPES, 2007b, p. 6). Cada versão do periódico (eletrônico ou impresso) possui uma identidade própria, ou seja, cada um tem um número diferente de ISSN,

Tabela de Referência do Qualis e, assim, constar na lista publicada e divulgada pela CAPES após determinada avaliação (DAV, 2008, p. 7).

Os veículos de divulgação que compõem o Qualis são constituídos pela produção informada pelos programas de pós-graduação anualmente no módulo Coleta, da Plataforma Sucupira (CAPES, 2020b). Segundo a CAPES (2020b), sua avaliação considera pontuação para artigos (Qualis Periódicos), livros (Qualis livros), publicações / produtos técnico-tecnológicos e artes (Qualis Artístico). A qualificação de eventos não é realizada desde 2009.

Percebe-se que a função do Qualis é exclusivamente avaliar o que os programas de pós-graduação produzem (CAPES, 2020b). A seguir, elenco como a CAPES avalia cada *produto*.

G.2.1) Periódicos científicos (Revistas acadêmicas ou *Journals*)

Periódicos são veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação *stricto sensu* (UFF, S/D). De um modo geral, a academia considera “produção intelectual” os artigos publicados nos periódicos científicos.

Quando os dados relativos a periódicos chegam à CAPES por meio do Módulo Coleta de Dados/Plataforma Sucupira, são reunidos em uma base de dados os títulos de todos os que foram mencionados pelos Programas naquele ano. Portanto, o Qualis é o processo de classificação dos periódicos citados pelos próprios programas e não do universo de periódicos existentes em cada área (CAPES, 2020b).

Os artigos científicos são valorizados de acordo com o periódico que o veicula, isto é, caso a revista esteja indexada pelo “Qualis”, principalmente nas estratificações A (A1 a A4) e B1 e B2. Segundo a UFF (S/D), os periódicos são classificados por área de avaliação, a partir do parecer das respectivas comissões de área, no âmbito de circulação (local, nacional ou internacional) e quanto à qualidade (A, B, C). A CAPES (2014a) explica que, conforme deliberação do Conselho Técnico Científico – CTC, em 16 e 17 de abril de 2008, no Brasil, a classificação dos periódicos das áreas passou a ser composta de oito estratos Qualis. São eles: A1 e A2 (excelência internacional), B1 e B2 (excelência nacional), B3, B4 e B5 (relevância média) e C – baixa relevância, com peso igual a zero (UFF, S/D). Porém, no resultado da classificação de 2017-2020, que deveria ser apresentado em 2021, os veículos de informação científica passarão a ser classificados, também, em níveis A3 e A4, dentro da estratificação A.

a) Critérios para avaliação e classificação da estratificação dos periódicos

mesmo que tenham o mesmo nome. Uma vez registrados e tendo ISSN, os periódicos obedecem normalmente a rotina de avaliação do Qualis e do Portal Periódicos, independente de serem ou não on-line (CAPES, 2007b, p. 5).

Os periódicos recebem especial atenção dos pesquisadores pois, além de serem um meio de divulgação da produção científica, são utilizados como forma de avaliação dessa mesma produção, bem como os autores e os programas de pós-graduação e instituições acadêmicas passam a ser avaliados em conjunto (RIOS, 2018, p. 25).

Os critérios gerais e os específicos de cada área, utilizados pela CAPES para avaliação e classificação de periódicos, estão disponibilizados nos respectivos Documentos de Área (CAPES, S/D).

Segundo a CAPES (2016b, p. 2-3), os critérios e requisitos mínimos válidos para todos os estratos do Qualis e utilizados para classificação de um veículo de divulgação da produção intelectual em periódico, são os seguintes:

1. Informar os nomes completos de todos os integrantes da Comissão Editorial Científico, incluindo o editor-geral ou editor-chefe.
2. Ter um conselho consultivo com diversidade institucional.
3. Ter registro no ISSN (*International Standard Serial Number* – Número Internacional Padronizado para Publicações Seriadas).
4. Apresentar, na página de internet do periódico, uma linha editorial bem definida (incluindo expediente editorial, missão do periódico, seu foco temático, sua periodicidade e forma de avaliação/revisão, deixando clara a adoção de avaliação por pares na forma de revisão às cegas).
5. Disponibilizar permanentemente, no sítio eletrônico, as normas de submissão, de forma clara, incluindo a descrição dos procedimentos de tramitação e arbitragem.
6. Ter periodicidade regular.
7. Informar os nomes dos autores na publicação, com indicação de titulação e afiliação institucional.
8. Apresentar, no início do artigo: título, resumo e palavras-chaves em dois idiomas (um deles, na língua do próprio periódico), no mínimo.
9. Publicar as datas de submissão e aceitação de cada artigo.

b) Detalhamentos sobre os periódicos científicos:

Muitas vezes, o professor trabalha com um conhecimento parcial ou aquém do que se espera que ele saiba sobre sua profissão. Isso não ocorre apenas com os docentes. Conforme Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 10), o trabalho cotidiano do sujeito é um espaço de contradição e, portanto, pode lhe causar alienação, sendo um dos motivos o cenário atual que exige, dos trabalhadores, respostas de cunho imediatista. Segundo os autores, isto implica, por

consequência, que o ser humano acaba agindo na superficialidade dos fenômenos sociais, sem muito aprofundamento dos fatos. Marx também entende que ocorre alienação quando um indivíduo ou um grupo se torna (e/ou permanece) alheios aos resultados ou produtos de sua própria atividade, ou se tornam alienados em relação à própria atividade (BOTTOMORE, 2001, p. 5).

Na instituição universitária não é diferente, pois, na rotina do professor / pesquisador tende a ocorrer alienação em face da existência de condições gerais e propícias que obrigam a maioria deles a agir assim. Em minha pesquisa de mestrado (FERREIRA, 2015, p. 120) pude verificar certa alienação por parte dos docentes em sua própria atividade, pois houve quem não soubesse identificar o nome completo do curso de pós-graduação em que atuava. Este comportamento parecia indicar um pouco de apatia ou descaso.

Em relação aos resultados da atividade docente, também percebi certa desinformação por parte de alguns professores, principalmente no que tange a avaliação da CAPES e aos periódicos científicos (FERREIRA, 2015, p. 103-105). Ao questionar professores qual pontuação de publicações atingir, que fosse considerada a contento pelo seu programa de pós-graduação, grande parte disse não saber do que se tratava. Entre os que opinaram, à exceção do curso de Administração, nenhum professor de um mesmo curso indicou o mesmo escore. Não houve um consenso de resposta. Além disso, quase 100% das respostas foram incompletas ou subjetivas. Menos de 16% responderam à pergunta de forma completa e, assim mesmo, quando o fizeram, a resposta não coincidia com a de seus pares. Teve quem respondesse “ignoro” ou “nunca procurei saber” ou “não tenho a menor ideia”.

Nota-se que o modelo produtivista da CAPES é debatido há um tempo, porém certo número de professores mostrou não saber um dado básico sobre a avaliação de periódicos: qual meta de publicação eles devem atingir em seu programa para que o mesmo seja bem visto pela CAPES.

Se a maioria dos docentes avalia o trabalho da CAPES como bom e não é contra a existência da avaliação, apesar de sugerir melhorias para a mesma (FERREIRA, 2015, p 119; 142-144), algumas pessoas podem, então, se questionar como um docente desconhece as métricas básicas que ele deve atingir para ajudar seu programa a mudar de nível no ranking da CAPES. Por que um professor desconhece fatos e normas sobre o principal requisito avaliativo (artigos) da instituição que o controla? De fato, apesar da constatação da falta de conhecimento aprofundado do item mais importante da avaliação da CAPES, um bom pesquisador não precisa necessariamente saber tudo acerca das regras de pontuações da Agência. Além disso, neste caso, poderíamos considerar o oposto – seria um caso de alienação ou submissão demonstrar

conhecimento de todas as normas da CAPES? O fato de não buscar saber mais a fundo se há uma pontuação a ser atingida pelo seu programa mostra que o docente ainda mantém sua autonomia em muitos aspectos de sua pesquisa.

Um coordenador de programa, na época da pesquisa, chegou a me afirmar que os docentes não têm conhecimento sobre o processo de avaliação porque não leem os documentos da CAPES. Porém, alguns coordenadores também demonstraram muitas dúvidas acerca das regras da CAPES, na pesquisa supracitada. E este fato é normal, diante de tanta burocracia por parte da Agência e tantos pormenores em suas normas.

Há muitos detalhamentos ainda sobre a publicação em periódicos científicos que só temos maior ciência quando pesquisamos o tema. Abaixo, seguem quatro exemplos de informações acerca dos periódicos científicos meramente técnicas e pouco difundidas:

- Para um periódico entrar na listagem Qualis, não basta que os programas de pós-Graduação *stricto sensu* informem o nome do seu periódico no Relatório Anual da CAPES (em um sistema de coleta de dados dentro Plataforma Sucupira); é preciso que esse veículo tenha sido utilizado para a publicação da produção intelectual de seus “Recursos Humanos” (docentes e discentes) (CAPES, 2020b).

- Uma revista impressa e uma eletrônica podem ter os mesmos nomes, mas Qualis diferentes. De acordo com a CAPES (2020b), como o Qualis da revista depende da informação enviada pelos programas de pós-graduação ao Coleta de Dados/Plataforma Sucupira, se os programas registrarem produção em apenas um dos meios de divulgação (eletrônico ou impresso), somente este constará na lista de periódicos avaliados pelo Qualis. Além disso, os dois periódicos, impresso e eletrônico, terem produção, não significa que a classificação do Qualis será a mesma, principalmente se houver diferenças editoriais significativas entre as duas versões (CAPES, 2020b).

- Um periódico pode não constar no Qualis. Quando o nome do periódico de um programa não consta na lista do Qualis pode significar que uma das seguintes situações ocorreu (CAPES, 2020b): nenhum discente ou docente do PPG da área publicou no referido periódico; houve publicação, mas o programa não informou tal produção na Plataforma Sucupira; houve publicação no periódico, essa publicação foi informada na Plataforma Sucupira, porém a Área de Avaliação que o analisou o classificou como “Não Periódico”, com base nos critérios definidos no(s) respectivo(s) Documento(s) de Área do programa.

- A CAPES (2007b, p. 4) explica que se o programa quiser mudar o nome do periódico, o que ocorre, de fato, é a “extinção” do registro anterior e a “criação” de um novo periódico, com novo código e nome. No caso de periódicos brasileiros, qualquer alteração na identidade

de um periódico (nome, por exemplo) precisa ser oficialmente registrada também no IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – o órgão nacional de informação e pesquisa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação). Portanto, conforme a CAPES, a alteração de nome não pode ocorrer sem o devido registro. Ponderando que, na verdade, a alteração de nome gera uma “nova identidade” para o periódico, para que o mesmo seja inserido no Qualis das Áreas, deve passar pelos mesmos procedimentos que o seu antecessor: ser citado por um programa de pós-graduação como veículo de divulgação de sua produção bibliográfica no Coleta de Dados / Plataforma Sucupira; passar pelo processo de verificação da CAPES, o qual confere se o registro do periódico está correto; ser classificado pela área e indicado para divulgação. De acordo com a Coordenação, o nome antigo do periódico será naturalmente excluído do Qualis das Áreas, durante os processos de atualização que ocorrem ao longo do tempo.

É possível observar uma excessividade de burocracia em torno do objeto principal de avaliação da CAPES – os periódicos científicos e seus Qualis. Portanto, é normal de se esperar que os docentes fiquem alheios a maior parte dos processos. Se recordarmos a grande quantidade de atividades imputadas aos docentes para além das aulas – pesquisas, orientação, relatórios científicos, reuniões, atividades administrativas e de gestão – é natural que não haja tempo para se ater em detalhamentos burocráticos da CAPES. Ainda mais quando estes pormenores se encontram dispersos pela internet. Não há um manual único da CAPES onde se localize todas as informações a respeito de seus processos. As informações são difusas e as atualizações nem sempre compartilhadas de forma clara. Segundo Lemos (2007, p. 101), os órgãos responsáveis pela gestão da educação no Brasil fazem parte de uma complexa teia burocrática, oriunda do aparato estatal, que engloba leis, portarias, procedimentos e documentos em demasia, tornando o processo de acompanhamento dos fatos uma tarefa extremamente difícil. A autora afirma que tal circunstância gera “uma dificuldade de apropriação por parte dos interessados do que está efetivamente acontecendo na sua multiplicidade de posições e ações, criando lacunas e favorecendo o desconhecimento, base da legitimação do que está sendo proposto” (LEMOS, 2007, p. 101).

c) Mudanças na avaliação dos periódicos em 2021

Anteriormente, um mesmo veículo de divulgação científica podia ter, para diferentes áreas, diferentes classificações. O princípio utilizado era o de relevância para cada área, que “expressa o valor atribuído, em cada área, à pertinência do conteúdo veiculado” (CAPES, 2014a).

Como isto funcionava? As áreas podiam classificar revistas típicas de outras áreas, para fins de avaliação da produção (isto gerava os chamados Cadernos de Avaliação), mas não precisavam indicá-las para publicação do Qualis da *sua* área. Contudo, era obrigatório indicar a publicação de todos os periódicos considerados como específicos da área de forma que a informação fique clara para os interessados. Esta lista de periódicos típicos da área era denominada Tabela de Referência⁵¹.

Desta maneira, até a avaliação de 2017, uma revista da área de Educação, por exemplo, classificada e publicada como “A1” na sua própria área, poderia constar no Qualis da área de Química ou Física, mesmo que em uma estratificação menor que A. Em outras palavras, para fins de pontuação da produção na avaliação do SNPG, a área de Química ou Física classificava a revista de Educação conforme os seus critérios, mas ela não integraria sua Tabela de Referência, pois não seria considerada um periódico de área afim. Já no Caderno de Avaliação, o programa ou o pesquisador da área de Química ou Física podia – e pode, até a presente data –, identificar a qualificação da sua produção publicada na revista de Educação, sem que o periódico, obrigatoriamente, passe a figurar nos respectivos Qualis das suas áreas.

A CAPES (2016) ressalta que cada CTC-ES procurava a relevância de sua área em diferentes periódicos, considerando sua importância para a área. Por isso, um mesmo veículo de divulgação científica podia ter diferentes Qualis, para diferentes áreas (CORRÊA; OLIVEIRA, 2008, p. 298).

No entanto, diversas medidas foram tomadas pela CAPES para a avaliação de 2021, com o objetivo de melhorá-la, dentre elas, a definição de novos critérios de avaliação dos periódicos informados pelos programas de pós-graduação (CAPES, 2020b).

Conforme a CAPES (2020b), para o quadriênio 2017-2020, um mesmo periódico recebeu apenas uma classificação e esta foi com base na área em que teve o maior número de publicações (denominada área-mãe). Nos casos de empate, os periódicos foram analisados novamente. Foi considerada área-mãe aquela em que o número de publicações no periódico foi mais representativo comparado com o total de produções da área (CAPES, 2020b). Na prática, cada periódico só pode ser inserido em apenas uma área-mãe – aquela em que ele possui o maior número de publicações – assim, ele só recebe uma “nota” Qualis (EVEN3, 2022). Após esta

⁵¹ A Tabela de Referência listava os periódicos indicados pelos Coordenadores de áreas classificados para divulgação no site da CAPES. Não se deve confundir-la com o Caderno de Avaliação, também conhecido por Caderno de Indicadores, que continham os relatórios utilizados no processo de avaliação dos programas. Nestes relatórios constavam as informações preenchidas anualmente pelos programas de pós-graduação e enviadas a CAPES por meio do programa anteriormente denominado Coleta CAPES (CAPES, 2008), hoje “Coleta de Dados”, encontrado inserido na Plataforma Sucupira.

atualização, um mesmo periódico não pode mais se encaixar em mais de uma área do conhecimento. Como consequência, alguns periódicos subiram no nível de classificação e outros, retrocederam (EVEN3, 2022).

Segundo a CAPES (2020b), estas alterações foram feitas em conjunto com a comunidade acadêmica. Todavia, cabe lembrar que a Justiça suspendeu a avaliação de 2021 a pedido da classe docente.

Na visão da Plataforma de Eventos Acadêmicos e Científicos Even3 (2022), “a grande vantagem do novo Qualis está em garantir a comparação entre as áreas e suas respectivas publicações”, lembrando que o Qualis CAPES também adota indicadores bibliométricos utilizados internacionalmente, para estabelecer comparações de revistas nacionais com periódicos estrangeiros.

d) Bases de Indexação e Fator de impacto das revistas

Consoante Rios (2018, p. 24), no meio acadêmico, é latente a necessidade de divulgar os resultados das pesquisas, as descobertas científicas e, na maioria das vezes, isso é feito por meio dos periódicos científicos. O autor (2018, p. 25) explica que certas bases de dados são consideradas bases indexadoras, ou seja, são portais que reúnem as publicações científicas em um único ambiente, por área temática ou diversas áreas do conhecimento. Estes sítios eletrônicos se utilizam de buscadores para com o intuito de facilitar o acesso aos documentos e podem ainda, segundo Rios, atribuir qualidade à informação armazenada, visto que as publicações passam por uma equipe de avaliadores rigorosa antes de fazer parte dos seus acervos. De modo geral,

Os indexadores são ferramentas que auxiliam na padronização do fluxo informacional, na atribuição de propriedade intelectual para os autores e no estabelecimento de critérios de qualidade para os artigos. As bases de dados, os diretórios e os portais também servem como repositórios da memória do conhecimento científico e ferramentas de apoio educacional, utilizadas como referência para avaliar a qualidade dos periódicos científicos (RIOS, 2018, p. 29).

Assim, um periódico é avaliado pela equipe de avaliadores através de indicadores diversos, predominando indicadores de impacto e bases de indexação (SÉRGIO, 2019, p. 2).

Podemos entender, então, que indicadores de impacto são parâmetros que medem o impacto que a revista causa no meio acadêmico. Segundo Sérgio (2019, p. 5), são consideradas obras com potencial de impacto aquelas que vão contribuir para o desenvolvimento científico e cultural da sociedade e para reflexão crítica sobre questões nacionais e internacionais. Considera-se também obras com potenciais indicadores de impacto aquelas com circulação e distribuição prevista; se há publicação em outra língua; se há tradução, reimpressão ou reedição

da obra; se, além do âmbito acadêmico, há possíveis usos da obra fora dele; se foram feitas resenhas da obra ou citação em editais, entre outros critérios (SÉRGIO, 2019, p. 5).

Porém, geralmente, o fator de impacto é medido calculando-se o número de vezes que um artigo do periódico é citado em outras publicações, ou seja, por consequência, quantas vezes esse periódico é acessado, lido, citado. Tanto, que a CAPES (2017) define, de modo simplório, o fator de impacto como a frequência média com que um artigo de um periódico é citado em um determinado ano. A instituição enaltece o fator de impacto como uma ferramenta muito importante, pois compara a relevância e importância de periódicos em suas respectivas áreas do conhecimento, caso o fator de impacto da revista seja alto.

Pinto e Andrade (1999, p. 448) também elogiam o método, mas têm ciência de que alguns professores criticam “que a adoção da hierarquização de revistas científicas e do número de citações de publicações científicas no julgamento de projetos, bolsas de produtividade de pesquisa e avaliação de cursos de pós-graduação é mais uma das muitas formas de colonialismo cultural”, visto que a técnica é importada dos Estados Unidos. Além disso, os autores (1999, p. 450; 453) mostram outras limitações do método: 1) o número de revistas por área do conhecimento é muito diferente de área para área. Logo, as áreas com menor número de revistas podem ser penalizadas, pois os artigos publicados nessas áreas têm menor probabilidade de serem citados; 2) não se pode esquecer todo o comércio que está envolvido na venda destes bancos de dados; 3) pessoas de renome em suas áreas do conhecimento que passam a procurar apenas por revistas com alto fator de impacto podem disseminar a falsa impressão de que tudo que é bom está restrito a essas revistas; 4) áreas importantes do conhecimento podem se atrofiar por “não estarem na moda” (não publicarem em revistas de alto fator de impacto); 5) considerando que o fator de impacto no Brasil é medido por uma base de dados internacional, o pior de tudo será se as agências de financiamento à pesquisa no Brasil começarem a discriminar as revistas científicas brasileiras sob o pretexto de que tudo que é publicado aqui é ruim ou de qualidade inferior ao que é publicado nos países do primeiro mundo. Tradição científica exige tempo, e a atividade científica e a pós-graduação são recentes no Brasil; se o país abrir mão de sua independência científica para trilhar o caminho da imitação, ao invés de construir sua própria história de desenvolvimento, ficará para sempre subdesenvolvido.

Já as bases de indexação, como explicado, são bases de dados (portais, diretórios e repositórios) desenvolvidas e mantidas por agências mantenedoras, que estabelecem critérios de qualidade, conhecidos como critérios de indexação (RIOS, 2018, p. 25; 48), para as revistas científicas que elas abrigam. “Para serem submetidos a uma avaliação por essas bases indexadoras, os periódicos científicos precisam atender a um número mínimo de critérios”

padronizados (RIOS, 2018, p. 25; 27). Esses critérios servem para qualificar um periódico, pois estabelecem uma uniformização / padronização para as publicações periódicas que integram a base (RIOS, 2018, p. 48) (importante lembrar que, na teoria, “uniformização e padronização” podem ser consideradas definições para “qualidade”). Rios (2018, p. 48) orienta que os editores das revistas acadêmicas precisam adequar previamente suas publicações com base nesses critérios para que seja permitido a eles indexar seu periódico nos principais indexadores; nas principais bases. Entre vários critérios, o autor cita: estabelecer uma periodicidade e cumpri-la, possuir um sistema de avaliação dos artigos por pares, publicar em idiomas diferentes, possuir autores e comitê editorial exógenos, e outros.

Rios (2018, p. 26) esclarece que, fundamentado nos critérios preestabelecidos pelas bases indexadoras, cada país também desenvolve sua própria forma de avaliação e que, no Brasil, a CAPES mantém o sistema brasileiro de avaliação de periódicos por meio do Qualis. Primeiramente, para ser incluído nos quatro estratos superiores do Qualis-CAPES (antes, A1, A2, B1 e B2, agora A1-A4), o periódico deve ter fator de impacto medido pelo *Institute for Scientific Information* (ISI) (SBU, 2019) – serviço de publicação acadêmica que oferece serviço de banco de dados bibliográficos e realiza análise e indexação de citações. Pinto e Andrade (1999, p. 448) afirmam que o ISI é um dos bancos de dados mais utilizados na bibliografia especializada.

A Biblioteca da UNICAMP (SBU, 2019) explica que a classificação de um periódico em cada um dos quatro primeiros estratos baseia-se em alguns princípios, como, por exemplo, seu fator de impacto. Periódicos B3, B4 e B5 não possuem fator de impacto. O indicador para classificá-los é a base de dados em que os mesmos estão indexados. Se a indexação do periódico for em uma base internacional, de amplo acesso e veiculação, a revista receberá a classificação mais elevada dentre esses três estratos (nível B3).

Nesse caso, conforme a CAPES (2007b, p. 6), cabe também às áreas, por meio da Representação de Área, estabelecerem seus critérios de classificação de veículos. Um dos critérios que a CAPES utiliza para definir o extrato de um periódico é se ele está indexado em bases de dados como Medline (*Medical Literature Analysis and Retrieval System On-line*) e Scielo (*Scientific Electronic Library On-line*). Por exemplo, os periódicos da área Biomédica são indexados pela base internacional americana Medline/PubMed, (SBU, 2019). A área de Comunicação e Informação classifica seus periódicos de acordo com bases de dados como *Web of Science*, Scopus ou SciELO (RIOS, 2018, p. 60). A área de Medicina faz a indexação de seus periódicos conforme o fator de impacto dos índices bibliométricos *Cites per Doc*, SRJ (*Scientific Journal Rankings*) e JCR (*Journal Citation Reports*) (RIOS, 2018, p. 60).

A CAPES mantém contrato de serviço com a Thomson Scientific (ex-ISI), uma base que reúne publicações científicas mundiais e que disponibiliza ao Portal de Periódicos da CAPES o indexador *Web of Science* (MEC, 2018b). Segundo Jorge Guimarães, atual presidente da CAPES, o objetivo do contrato com a Thomson é ampliar a participação e indexação de revistas brasileiras em bases de dados universais, de modo a integrá-las no cenário internacional de periódicos (MEC, 2018b).

Já o “fator de impacto no JCR” foi adotado oficialmente pela CAPES, pela primeira vez, na sua avaliação de cursos de pós-graduação de 1998 (PINTO e ANDRADE, 1999, p. 448-449). Ele é um dos critérios utilizados para a classificação de periódicos nos níveis A e B. E está entre os índices bibliométricos mais utilizados pelos programas de pós-graduação no Brasil, segundo os documentos de área da CAPES, no período de 2012 a 2016, seguido do Cites per Doc, Índice H/Google Acadêmico, *Publish or Perish*, SciELO (*Scientific Electronic Library On-line*) e o SJR (*SCImago Journal Rank*); Scopus aparece em 12º lugar (RIOS, 2018, p. 58).

A Sociedade Brasileira de Química (SBQ, 2015) relata que o *Journal Citation Reports*® (JCR) existe desde 1975, mas passou a ficar disponível na internet apenas em 1997. A empresa canadense, multinacional, de meios de comunicação e informação – Thomson Reuters – desenvolveu uma nova plataforma para esta ferramenta virtual, a qual passou a ser utilizada pela CAPES em 2015.

O Departamento de Química da UFMG (ICEX/UFMG, S/D) e a CAPES (2017) explicam que o JCR fornece um modo sistemático e objetivo de avaliar os principais periódicos de pesquisa do mundo por meio de avaliação e comparação de periódicos exclusivos. Esta avaliação consiste na “cumulação e tabulação de contagens de citações e artigos de praticamente todas as especialidades nos campos da ciência, ciências sociais e tecnologia” (ICEX/UFMG, S/D). Esta ferramenta pode mostrar (ICEX/UFMG, S/D):

- Os periódicos mais importantes de uma área do saber.
- Os periódicos mais frequentemente citados em uma área do saber.
- Os periódicos com maior impacto em um campo científico.
- Os artigos mais publicados em um campo científico.
- Dados como: categoria de assunto; editor, país e título de um periódico; e registro resumido ou completo acerca do número de citações, fator de impacto, tendências ou repercussão de um periódico; análise das publicações e como as classificações podem ser afetadas a fim de se analisar o desempenho de um periódico.

Para consultar o fator de impacto de um periódico localizado no *Journal of Citation Reports* (JCR), do *Institute for Scientific Information* (ISI), é preciso que, instituições ou

pessoas, assinem diretamente essa base indexadora⁵² ou o façam por intermédio do Portal de Periódicos (CAPES 2007b, p. 5).

Importante informar que o DOAJ (*Directory of Open Access Journals*), uma base indexadora sueca sem fins lucrativos, não utiliza fatores de impacto entre seus critérios, por entender que vai contra a ética dos princípios do acesso aberto e por acreditar que é uma prática desonesta para atrair autores; por isso, ele desencoraja os periódicos a exibir esses fatores em seus sites (RIOS, 2018, p. 71; 74). Para indexar os periódicos nesse diretório é preciso seguir um código de conduta e princípios de transparência e melhores práticas na publicação acadêmica, que constam no site do DOAJ (RIOS, 2018, p. 71-72).

A partir do novo Qualis CAPES, a avaliação dos periódicos passa a ser realizada seguindo um novo modelo *matemático*, que considera três indicadores, denominados indicadores bibliométricos: o Cite Score, o Fator de Impacto e o índice h5 (EVEN3, 2022). Eles basicamente atuam verificando o número de citações recebidas pelos periódicos de acordo com algumas bases de indexação. Segundo a Even3 (2022), cada indicador bibliométrico considera uma base de indexação: o CiteScore utiliza a base de indexação Scopus; o Fator de Impacto faz uso da base *Web of Science* e o índice h5 do *Google Scholar*.

Seu funcionamento é o seguinte: *alguns* periódicos que publicam artigos de pesquisadores brasileiros são “armazenados” nessas bases e têm seus dados bibliográficos e citações quantificados pelos indicadores bibliométricos (EVEN3, 2022). Todas as informações geradas servem como base para o cálculo da CAPES. A Diretoria de Avaliação do Qualis faz uso destas informações e as transforma em uma lista de periódicos pré-classificados, chamados de Qualis Referência (EVEN3, 2022).

A primeira dificuldade reside no fato de que a indexação dos periódicos científicos depende da sua adequação aos critérios de padronização estabelecidos pelos indexadores (RIOS, 2018, p. 27). Muitas vezes, os critérios estabelecidos para a indexação, apresentam-se como barreiras para os periódicos científicos, em consequência do grande número de indexadores existentes e pela variedade de critérios estabelecidos (RIOS, 2018, p. 27) pelas bases de indexação.

⁵² A seguir, o endereço eletrônico de algumas bases indexadoras de periódicos mais comuns (acesso em 18 de outubro de 2023):

Elsevier: <https://www.elsevier.com/pt-br/research-platforms>

JCR: <https://jcr.clarivate.com/>

Medline: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/>

SciELO: <https://www.scielo.br>

Considerando o uso apenas das bases Scopus, *Web of Science* e *Google Scholar*, a CAPES anula o primeiro entrave. Contudo, dois problemas do novo método é que nem todos os periódicos estão indexados nas bases de indexação, bem como as exigências destas bases. A maioria das bases de indexação, como o Scopus, por exemplo, exige que os trabalhos possuam DOI (*Digital Object Identifier* – Identificador de Objeto Digital)⁵³ (EVEN3, 2022). Isto acaba se tornando um empecilho para a revista ter um Qualis.

G.2.2) Classificação de Livros

Enquanto os periódicos avaliados pela CAPES devem ter o ISSN (*International Standard Serial Number* – Número Internacional Padronizado para Publicações Seriadas), código individual de cada periódico, os livros (anais, seminários, monografias, encontros, publicações em braile e relatórios públicos) precisam emitir o ISBN (*International Standard Book Number* – Número Internacional Padronizado para Livros). Desde 2020, a Câmara Brasileira do Livro é a agência responsável por atribuir o ISBN aos livros editados no Brasil.

Para a CAPES, a fins de avaliação, a estratificação de livros ocorre através do Qualis Livros e segue a classificação L1, L2, L3, L4, sendo L1 o estrato mais alto. Há também exemplares não considerados para fins de avaliação que recebem o estrato LNC (livro não classificado, ou seja, itens incluídos pelos Programas no Coleta de Dados / Plataforma Sucupira, mas que não atendem os requisitos que definem um livro, como cartilhas, material didático, etc.) (SÉRGIO, 2019, p. 3).

Como no caso dos artigos, cada estrato do Qualis Livros tem uma pontuação. Sendo assim, a CAPES, considerando a nota obtida pelo livro em uma escala de 0 a 100, propõe como pontos de corte (SÉRGIO, 2019, p. 3):

L1: acima 85 pontos

L2: entre 71 e 84 pontos

L3: entre 61 e 70 pontos

L4: entre 51 e 60 pontos

L5: até 50 pontos

LNC: sem pontuação.

⁵³ O DOI nada mais é do que um conjunto de números e letras que identificam publicações, tal qual o ISSN, porém, apenas no ambiente virtual. O DOI concede ao objeto (artigos, periódicos, imagens, *copyright*, livros, capítulos de livros e qualquer conteúdo digital) singularidade e permanência reconhecida na internet e o legitima como original (UFMG, S/D). “O código DOI não pode ser caracterizado como uma base de dados indexadora para a área científica. Seu objetivo é identificar e autenticar, não gerando qualquer identificador bibliométrico” (UFMG, S/D).

Para se atingir pontuações maiores ou menores no Qualis Livros é preciso verificar alguns critérios da CAPES como (SÉRGIO, 2019, p. 6): número de páginas (menos de 50 páginas é impedido de prosseguir com a inserção dos dados, pois não atende ao critério de ser um livro, segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT); natureza da publicação (impressa ou on-line); obra reeditada (atualizada ou ampliada) ou reimpressa; se o conselho editorial é composto apenas por membros nacionais ou se há membros internacionais; o teor do livro possuir vínculo com a linha de pesquisa do docente/programa; obra premiada ou não; editora nacional ou estrangeira, universitária ou comercial.

Diferentemente da avaliação dos artigos científicos, a qual não avalia artigo por artigo, posto que é o periódico que é avaliado e o seu conceito é atribuído a todos os artigos nele publicado, na avaliação de livros, cada obra é singular e deve ser avaliada por si (SÉRGIO, 2019, p. 2). Neste sentido, a avaliação dos livros (ou seus capítulos) se aproximam mais aos itens avaliados pelo Qualis Produtos Técnicos e pelo Qualis Produtos Artísticos. Porém, de forma semelhante à avaliação dos artigos em periódicos, a avaliação de livros sempre toma a obra como unidade de avaliação e não seus capítulos específicos, como ocorre com as coletâneas e os dicionários. “Nessa situação, a avaliação do livro aplica-se a todos os capítulos e/ou verbetes que o constituem, reproduzindo a mesma lógica que leva o Qualis do periódico para todos os artigos” (SÉRGIO, 2019, p. 2). Ferreira (2015, p. 107) apresenta um relato de um professor de Engenharia que discorda de Sérgio (2019). Segundo o docente, não é possível publicar artigo em periódico de alto fator de impacto se ele for ruim, pois os artigos sofrem um *severo* processo de avaliação por pares [grifo do autor], mas ele consegue publicar capítulos de livro e livros ruins, para contabilizar pontuação na CAPES.

Ferreira (2015, p. 125) aponta outros dois docentes que afirmam que priorizar artigos em detrimento de pesquisas mais aprofundadas que engendrariam livros influencia na qualidade da educação. O primeiro afirma que as grandes obras que mudaram a história das ciências foram livros. Não foram artigos. O segundo reclama sobre o discurso da produção em quantidade significar qualidade. A quantidade deve ser um indicador secundário. Ele alega que grandes obras demandam muito tempo para serem escritas, 10, 20 anos. Cita como exemplo O Capital de Marx e O Suicídio de Durkheim. Para esse professor, a CAPES condicionou os professores a fazerem projetos de curta duração em certa quantidade, seja artigos, capítulos de livros, livros. Assim, um docente nunca vai produzir uma obra clássica, nunca vai produzir um grande livro. Ele afirma que é um risco para o professor fazer um projeto de 10 anos se a exigência de publicar, se faz nos limites tão estreitos como são hoje. E finaliza dizendo que prefere ler um

livro a cada 5 anos de um colega que é um grande intelectual, com grandes contribuições, do que ler dez artigos que, muitas vezes, apenas repetem a mesma temática ou as mesmas ideias.

a) Critérios para avaliação e classificação da estratificação dos livros

Os livros devem ser informados no Coleta de Dados/Plataforma Sucupira pelos programas de pós-graduação e a CAPES verifica se realmente atendem aos seus requisitos e se são, de fato, livros (caso a CAPES não reconheça o documento como livro, o mesmo recebe a classificação LNC e, então, não é avaliado).

Considera-se livro publicações que possuam ISBN ou ISSN (para obras seriadas); contenham, no mínimo, 50 páginas e se enquadrem em obras completas, coletâneas, dicionários ou enciclopédias e anais (com texto completo) (CTC-ES, 2009, p. 2). Três quesitos serão cobrados na avaliação, ao se analisar o conteúdo da obra: relevância temática, inovação e potencial de impacto (CTC-ES, 2009, p. 3).

Capítulos de livro e verbetes são considerados na avaliação desde que tenham por referência o livro em que foram publicados (CTC-ES, 2009, p. 7). É preciso ainda observar que a soma de capítulos não poderá ultrapassar a pontuação de uma obra integral; e um mesmo autor poderá pontuar apenas dois capítulos por livro (CTC-ES, 2009, p. 3).

b) Detalhamentos sobre a avaliação dos livros:

A CAPES não apresenta muito detalhamento sobre a publicação em livros. Para mais informações sobre o andamento da qualificação de livros em cada área, a Fundação recomenda o contato direto com o coordenador da respectiva área, pelo e-mail disponível na página da CAPES (CAPES, 2020b). Diante deste fato, elenco a seguir, alguns questionamentos comuns acerca da avaliação dos livros.

- Aonde se divulga a relação dos livros classificados pela CAPES?

Conforme a CAPES (2007b), a classificação de livros é utilizada exclusivamente com a finalidade de se avaliar os programas de pós-graduação. Ou seja, nesse momento não se divulga a classificação dos livros selecionados. As áreas que se utilizam da classificação de livros para a Avaliação dos Programas têm feito o procedimento diretamente por meio dos cadernos de indicadores, para avaliação dos programas de pós-graduação e sua divulgação tem acontecido dentro da área, ou seja, diretamente aos programas (CAPES, 2007b). É importante ressaltar que os livros devem ser declarados no Módulo Coleta da Plataforma Sucupira, no campo referente à produção intelectual.

- Aonde se divulga as informações sobre as normas e editoras recomendadas pela CAPES para publicação de livros?

A CAPES não possui cadastro de editoras nem faz avaliação sobre sua qualidade (CAPES, 2007b; CAPES, 2020b).

A CAPES considerava que os livros constituíam a principal modalidade de veiculação de produção artística, tecnológica e científica em diversas áreas do conhecimento. Por isso, o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior (CTC-ES, 2009) aprovou o Roteiro para Classificação de Livros em 2009, que se iniciou com a avaliação trienal de 2010 e perdurou válido até a última avaliação. Segundo o roteiro, o propósito era estabelecer critérios comuns para qualificar a produção intelectual de livros e torná-los mais *uniformes* entre as áreas. Ainda segundo a fundação, até então, não existia no mundo exemplos de classificação de livros na pós-graduação, tal como ela se propõe a fazer.

G.2.3. Qualis Artístico

A avaliação do Qualis Artístico envolve publicações artísticas. A obra deve ter coerência com a proposta do PPG. “O que o Qualis Artístico-Cultural deixa claro é que a formação do artista na universidade é para a pesquisa” (GIANETTI, 2020, p. 34).

Gianetti (2020, p. 34-35) narra a história do Qualis Artístico. Segundo o autor, em 2000, começa-se a elaborar o Qualis Artístico ao longo do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Música – ANPPOM, aproveitando o encontro dos coordenadores de pós-graduação que ocorreu na cidade do Rio de Janeiro. Em 2005 pesquisadores-artistas se manifestaram para que sua produção artística pudesse ser avaliada pela CAPES e equiparada às demais produções científicas das chamadas ciências “duras”.

Porém, o Qualis Artístico foi implementado, efetivamente, apenas em 2007, com a finalidade de incluir a produção artística dos cursos de pós-graduação ao processo de avaliação da pós-graduação (CAPES, 2013, p. 1). Para a CAPES, o princípio orientador desta iniciativa consistia em valorizar as ações que articulavam pesquisa acadêmica com obras artísticas (CAPES, 2013, p. 1; CAPES, 2019c, p. 7).

A CAPES definiu, em 2014, um Qualis também para a área de Artes/Música considerando a produção artística do programa. A área de Artes/Música considera a produção artística algo central em seu processo de avaliação, porém, outras áreas de avaliação também utilizam o Qualis Artístico na avaliação de seus programas, porém, concedendo uma importância menor a este item na avaliação (CAPES, 2020b).

Em 2018, o GT (Grupo de Trabalho) do Qualis Artístico e Classificação de Eventos da CAPES sugere a troca do nome para de Qualis Artístico para Qualis Artístico-Cultural, acrescentando quatro novas categorias de produção intelectual a este estrato: Cinema e audiovisual, Etnografias audiovisuais, Escrita literária e Projeto arquitetônico, urbanístico, paisagístico, gráfico e produto (CAPES, 2019c, p. 3-4). A ideia de se contemplar um espectro mais amplo do saber foi devido ao baixo número de produções artísticas cadastradas no quadriênio 2013-2016 (CAPES, 2019c, p. 3-4).

A CAPES (2019c, p. 9) entende como produção artística-cultural os *produtos* e processos criativos, poéticos e interpretativos, que resultam de pesquisa acadêmica, que são produzidos no interior dos programas de pós-graduação do país e que sejam expressos por meio de linguagens visuais, cênicas, musicais, literárias e outros. A instituição decidiu que a avaliação recai não na obra em si e sim no contexto de sua apresentação (CAPES, 2013, p. 1; CAPES, 2019c, p. 9), no seu impacto para o desenvolvimento da Área e para o conhecimento científico e no seu papel indutor para a comunidade nacional (CAPES, 2019c, p. 9). Ou seja, interessa para a CAPES se a produção foi analisada e/ou apoiada por instituições, por comitês e comissões curatoriais, de modo a comparar se ela gera repercussões e é reconhecida pela área de Artes (CAPES, 2013, p. 1). Além disso, segundo a CAPES (2013, p. 1), a avaliação considera a difusão da produção em questão, bem como sua coerência com a proposta de curso do PPG. A CAPES acredita que assim não haja privilégios nas avaliações:

Nesse contexto, uma produção não pertencerá ao estrato mais alto somente porque foi apresentada na mais famosa sala do país; será necessário analisar as articulações entre os diferentes quesitos estabelecidos para classificação. A dificuldade intrínseca no processo de avaliação dessa produção exige que olhemos cada obra dentro da trama, do contexto em que foi realizada ou apresentada (CAPES, 2013, p. 1).

Foi elaborada uma proposta de estratificação (manutenção do mesmo indicador de qualificação empregado nos demais Qualis da CAPES – A1 a C) e de pontuação para cada item dos seus três critérios avaliativos (vide CAPES, 2019c, p. 10-12). A estrutura básica é definida por critérios obrigatórios, classificatórios (recomendados) e de indução. Os critérios indutores expressam que o *produto* tem potencial relevância para a área de atuação (EVEN3, 2022). Os critérios obrigatórios são: 1 - Aderência à pesquisa desenvolvida no Programa (vínculo com a linha, o projeto, o grupo ou a rede de pesquisa); 2 - Apresentação pública da produção; 3 - Acesso de modo permanente aos resultados da produção (para avaliação deste item, o pesquisador deve informar o link do repositório – CAPES, Programa, IES, outros – que disponibilize registros da sua produção, podendo ser ela documentos bibliográficos, fotografias, fonogramas, videofonogramas, etc.) (CAPES, 2019c, p. 10).

Em relação à pontuação, a CAPES apregoa um equilíbrio entre produção bibliográfica e produção artística. Neste sentido, o processo de avaliação classificou a produção artística de forma semelhante à produção bibliográfica (FERREIRA, 2015, p. 47), com a seguinte estratificação (CAPES, 2013, p. 2-3; PEREIRA, 2018 p. 9):

A1 – 100 pontos	B3 – 40 pontos
A2 – 85 pontos	B4 – 20 pontos
B1 – 70 pontos	B5 – 5 pontos
B2 – 60 pontos	C – 0

Apesar desta tese se concentrar nos artigos acadêmicos e de a CAPES ratificar a isenção de privilégios em sua avaliação do Qualis Artístico, Gianetti (2020, p. 38) nos aponta uma hipótese. Para o autor, a criação do indicador Qualis Artístico-Cultural supõe uma forma específica de interesse. O interesse por tal atividade científica é duplo: além de determinações puramente intelectuais, há inclinações políticas. Gianetti explica que a capacidade científica do professor-artista não é julgada simplesmente por sua competência, mas também pela posição que ele ocupa nas hierarquias constituídas e pela contribuição que este traz com seus capitais científicos e culturais acumulados. O autor acredita que, do modo como é feito, trata-se de uma produção capitalista de mercadorias, fazendo-se necessário revelar o que está por trás dos discursos de criação do Qualis Artístico-Cultural. Gianetti afirma que tais cientistas almejam o monopólio da autoridade científica e maximizar o próprio capital científico e o poder social. Ele cita Bourdieu, para lembrar que um pequeno número de instituições concentra capital necessário para se apropriar dos ganhos oferecidos pelo campo e que os dominantes, os que estão na dianteira, “lutam para permanecer nela, conseguem impor vantagem ao empregar os princípios que eles próprios criam e utilizam, em especial na escolha dos seus objetos de criação, sejam intelectuais, artísticos ou culturais” (GIANETTI, 2020, p. 38).

Este trabalho não tem por intenção verificar estas afirmações, contudo, é interessante perceber que há autores que vislumbram processos de mercadorização em outras frentes da avaliação da CAPES, que não a *produção* de artigos. Conforme Gianetti (2020, p. 38), na “trajetória de criação do Qualis Artístico-Cultural é possível distinguir a forma como tais agentes [dominantes] exercem uma maneira fundamentada de fazer e avaliar a ciência dentro de suas áreas e campos de poder e atuação”. Acrescenta-se ainda que também é possível perceber traços de intensificação do trabalho quando o professor-artista se propõe a ser avaliado pelo Qualis Artístico-Cultural. Isso porque Gianetti (2020, p. 41) pontua que “trabalho do docente-pesquisador-artista requer destes profissionais a jornada dupla” pois, segundo o autor, além da produção artística, é preciso fazer seu registro bibliográfico, de forma textual, para que

suas obras sejam validadas pela CAPES. Em relação a este ponto, o autor tece uma crítica replicando uma fala de Ulhôa (2014, p. III):

[...] não há como negar que o processo artístico ao ser descrito e interpretado através de um texto escrito sofre redução. A arte atravessa todos os sentidos e seus sentidos – pois jamais há sentido único para a arte – não podem ser fixadas pela linguagem escrita que é incapaz de abranger sua totalidade (ULHÔA, 2014, p. III apud GIANETTI, 2020, p. 34-35).

G.2.4. Qualis Eventos

A qualificação de eventos classificava as produções artísticas e publicações em anais nos eventos científicos, com o objetivo de avaliar as áreas (EVEN3, 2022), entretanto, não era mais realizada desde 2009.

Os eventos precisavam atender a critérios específicos estabelecidos pela CAPES, como Comitê Científico representativo, Publicação de trabalho completo nos Anais, Avaliação por pares e outros. Alguns desses critérios eram itens obrigatórios, outros eram apenas recomendados, mas ajudavam na classificação, já que os eventos eram avaliados também através de um sistema de estratificação de pontos (A1 a C) (EVEN3, 2022). Se aprovado, o evento era reconhecido pela CAPES e incluído no GT (Grupo de Trabalho) Artístico Cultural e de Classificação de Eventos (EVEN3, 2022).

Durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2018, o GT do Qualis Artístico e Classificação de Eventos, designado pela Portaria CAPES nº 172/2018, se reuniu novamente para retomá-lo e tomar algumas decisões, como a troca do nome, de Classificação de Eventos para Qualis Eventos, utilizando-se os mesmos estratos dos demais Qualis (CAPES, 2019c, p. 3).

Hoje, a estratificação A1 a C para Eventos, é sugestiva. Para este Qualis, a CAPES (2019c, p. 6) estabelece que cada Coordenação de Área pode, com base na estrutura básica proposta pela CAPES, definir seus critérios, pesos e métricas avaliativos. A estrutura básica é definida por critérios obrigatórios, classificatórios (recomendados) e de indução. Os critérios obrigatórios são os mesmos de anteriormente: Aderência à pesquisa, Reconhecimento por Entidade Científica, Comitê Científico representativo, Publicação de trabalho completo nos Anais, Avaliação por pares e Registro da Publicação em Bibliotecas Digitais (CAPES, 2019c, p. 7)

Cabe enfatizar que, de acordo com a CAPES (2019c, p. 5), as alterações sugeridas para o Qualis Artístico-Cultural e o Qualis Eventos estão relacionadas à diminuição do número de *produtos* cadastrados pelos Programa de pós-graduação no Quadriênio. Conforme a Agência, estas alterações implicam, igualmente, em mudanças nos dados a inserir sobre cada produção no

Coleta de Dados/Plataforma Sucupira e vão requerer, no futuro, uma adequação no cadastro das produções também na Plataforma Lattes do CNPq.

G.2.5. Produtos técnico-tecnológicos (PTT)

Os PTTs abarcam patentes; softwares; materiais didáticos (desde livros didáticos e paradidáticos, impressos ou em formato e-book, perpassando por jogos educativos, até material audiovisual como fotografias, programas de TV e rádio, ou plataformas e aplicativos de celular); bases de dados técnico-científicas; empresa ou organização social *inovadora* desenvolvida por docentes e/ou discentes no âmbito do programa de pós-graduação (exemplo: Startups, Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP’s, associações sem fins lucrativos); entre outros (PPGOP, 2023).

Cumpra destacar para concluir, que, dentre as instituições criadas/projetadas por Anísio Teixeira, a CAPES é a única que sobrevive até os dias de hoje, embora, em dois momentos – logo após o golpe militar e durante o governo Collor – se tenha cogitado sua extinção (GOUVEIA e MENDONÇA, 2006, p. 128) e, recentemente, durante o governo Bolsonaro, tenha havido uma terceira tentativa de dar fim à Agência, por meio da fusão entre CAPES e CNPq e a criação de uma nova fundação (ESCOBAR, 2019). Mesmo assim, ela segue cumprindo seu papel de credenciar e avaliar programas de pós-graduação e formar pesquisadores.

É possível, pelo histórico da CAPES, verificar a dimensão política influenciando toda a história da Agência, inclusive vislumbrar que da década de 90 em diante, a flexibilização, a precarização e o mercado alcançam a universidade e os cursos de pós-graduação, muito por conta das recomendações da CAPES. O trabalho docente universitário de pós-graduação, neste período, passa por profundas transformações. E a própria avaliação da CAPES, que passa a considerar qualidade por meio de critérios quantitativistas, acaba por modificar a relação do professor com seu trabalho, seus pares e sua pesquisa, que por vezes, para o alcance de metas, se torna superficial. Hoje, a avaliação da CAPES é vinculada ao fomento dos programas e à exigência de produtividade, trazendo como resultados inúmeros eventos esvaziados, competitividade entre os docentes, problemas de saúde para os professores, e outras consequências. Portanto, ainda se encontram em aberto questões sobre a avaliação da Agência. De uma maneira geral, os professores concordam com a existência da avaliação, porém, acreditam que seja preciso alguns aperfeiçoamentos no processo.

Em conjunto com a CAPES, auxiliando o fomento da Ciência no país, entretanto também enveredando-se pela ênfase ao produtivismo e à ode ao ranqueamento, está o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

5.1.2. Alguns fatos históricos de destaque sobre o CNPq⁵⁴, relacionados à ciência, pós-graduação no país e o recebimento de fomento e bolsas para pesquisas

Este tópico tem a finalidade de apresentar, além de um histórico geral do CNPq, como ele foi formado e conduzido considerando o contexto econômico e político de cada época, bem como informar sobre as características do seu processo de concessão de bolsas aos pesquisadores do país. A história do CNPq acaba se associando ao desenvolvimento e institucionalização da ciência e tecnologia no Brasil. Portanto, a seção trata sobre o CNPq desde sua fundação, no final do governo de Eurico Gaspar Dutra e início do governo Getúlio Vargas, como ela foi conduzida de forma conservadora durante a ditadura, até sofrer modificações importantes nos governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, sob influência do neoliberalismo. Muitas decisões tomadas neste período se mantêm até hoje e trouxeram graves consequências para as universidades públicas. Chegaremos até os dias atuais, avaliando resoluções que o governo Bolsonaro impôs à educação superior e ao próprio CNPq.

O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), atualmente é, como a CAPES, uma Fundação, todavia vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT). Ele tem a finalidade de apoiar e estimular a pesquisa brasileira. O Conselho contribui diretamente para o progresso das pesquisas e para a formação de pesquisadores (mestres, doutores e especialistas) em variadas áreas de conhecimento. Desde seu surgimento até hoje, ele se conclama como uma das maiores e mais sólidas estruturas públicas de apoio à Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) dos países em desenvolvimento.

Os investimentos feitos pelo CNPq são direcionados tanto para a formação de *recursos* humanos, quanto para a participação destes recursos humanos em pesquisas financiadas pelo órgão, bem como para financiamento de projetos de pesquisa, contribuindo, desde sua origem,

⁵⁴ As informações desta seção relativas ao então Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, atual Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), e não referenciadas estão disponíveis no site Centro de Memória do CNPq, através dos endereços eletrônicos: https://centrodememoria.cnpq.br/Missao_2.html e <https://centrodememoria.cnpq.br/fundo.html>, consultados entre 17/07 e 28/09/2022.

para o aumento da produção de conhecimento e para a construção de novas perspectivas de crescimento para o país.

A partir da Segunda Guerra Mundial, os avanços da tecnologia bélica, aérea, farmacêutica e, principalmente, a energia nuclear mostraram aos países como a pesquisa científica é importante. Por isso, antes mesmo da existência do CNPq, nos anos seguintes à Primeira Guerra Mundial, integrantes da Academia Brasileira de Ciências (ABC) já falavam em criar uma instituição governamental que tivesse como objetivo específico fomentar o desenvolvimento científico no país.

Diversos países passaram a estimular as pesquisas científicas ou mesmo a montar estruturas de fomento à pesquisa. Nesta época, sabia-se também que o Brasil era detentor de recursos minerais estratégicos, mas o país não tinha a tecnologia necessária para seu aproveitamento. Com isso, em 1931, a ABC sugeriu formalmente ao Presidente Getúlio Vargas a criação de um Conselho de Pesquisas. Em maio de 1936, o então Presidente enviou uma proposta ao Congresso Nacional discorrendo sobre a “criação de um conselho de pesquisas experimentais”. A proposição tinha por objetivo a concepção de um sistema de pesquisas que viesse a modernizar e a aumentar a produção, em específico, do setor agrícola do país. Contudo, a ideia não foi bem recebida pelos parlamentares.

Dez anos depois, em maio de 1946, o engenheiro geógrafo e almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva (1889 - 1976), representante brasileiro na Comissão de Energia Atômica do Conselho de Segurança da recém-criada Organização da Nações Unidas (ONU), membro e ex-presidente da Academia Brasileira de Ciências e Patrono da Ciência, Tecnologia e Inovação (CT&I) da Marinha, propôs ao governo o que seria (conforme o próprio CNPq) um dos maiores avanços da ciência do Brasil: a criação de um conselho nacional de pesquisa.

Após dois anos, em maio de 1948 um grupo de cientistas decidiu fundar, em São Paulo, uma Sociedade para o Progresso da Ciência sem fins lucrativos e sem posição político-partidária, voltada para a defesa do avanço científico e tecnológico e do desenvolvimento educacional e cultural do Brasil (SBPC, 2004, p. 52). A ideia se propagou e, em 8 de novembro de 1948, na primeira Assembleia Geral da SBPC, a instituição já contava com 25 sócios (SBPC, 2004, p. 52). A criação da SBPC reforçou a necessidade de institucionalizar o desenvolvimento da ciência no Brasil.

Álvaro Alberto que já tinha iniciado a empreitada de criação de uma instituição governamental para incrementar, amparar e coordenar a pesquisa científica nacional, ainda em 1948, apresentou o projeto da criação do conselho de pesquisa na Câmara dos Deputados.

Em 1949, o Presidente Eurico Gaspar Dutra nomeou uma comissão especial para apresentar o anteprojeto de lei sobre a criação do Conselho de Pesquisas. Em abril de 1949, a comissão se reuniu para elaborar o projeto que resultou na lei de criação do CNPq.

Figura 16 - Reunião sobre a criação do CNPq



Legenda: Reunião da comissão nomeada pelo Presidente Eurico Gaspar Dutra. A partir da esquerda, em primeiro plano, Álvaro Osório de Almeida, José Carneiro Felipe, Jorge Latour e Álvaro Alberto.

Fonte: Centro de Memória CNPq, S/D

Depois de muitos debates e diversas comissões, finalmente em 15 de janeiro de 1951, o Presidente Eurico Gaspar Dutra sanciona a Lei de criação do Conselho Nacional de Pesquisas como autarquia vinculada à Presidência da República. O CNPq foi criado, então, para promover e estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento.

A estrutura do CNPq era composta basicamente por: Conselho Deliberativo, Presidência, Vice-Presidência, Divisão Técnico-Científica, Divisão Administrativa e Consultoria Jurídica. Também contava com consultores, assistentes técnicos e comissões especializadas. Estabeleceu-se que o Conselho Deliberativo do CNPq seria a instância de decisão máxima da agência e era composto por políticos, representantes de diversos ministérios, eminentes cientistas e pesquisadores e membros da Academia Brasileira de Ciências; estes últimos comporiam o órgão consultivo do Conselho Deliberativo (CD).

Os membros-representantes da comunidade científica no CD, inicialmente eram nomeados pelo Presidente da República e tinham mandatos de três anos, a partir da data de instalação do CD, sendo que dois terços destes seriam substituídos no final de dois anos, através de sorteio – critério, percebe-se, pouco acadêmico.

Tiveram mandatos prolongados, Lélío Itapuambyra Gama (astrônomo e matemático; 1º Diretor do IMPA) que permaneceu como membro do CD de 1951 a 1973, perfazendo 22 anos e Arthur Moses (médico e biólogo, representante e presidente da ABC), detentor do segundo mandato mais longo, 17 anos, entre 1951 a 1967.

O funcionamento da Casa ocorria por meio de comissões, compostas por três conselheiros e um presidente. As primeiras comissões instaladas foram:

- Comissão de Finanças, Intercâmbio e Administração;
- Comissão de Ciências Físicas e Matemáticas;
- Comissão de Ciências Químicas;
- Comissão de Ciências Biológicas; e
- Comissão de Tecnologia.

Estas comissões eram as responsáveis pelo julgamento das solicitações de bolsas e auxílios à pesquisa. Um aspecto interessante a se perceber é que estas comissões representam o domínio das ciências exatas primordialmente e, secundariamente, das ciências biológicas, nas ações do CNPq. Também cabe destacar a inexistência de comissões de ciências humanas e sociais.

O CNPq não tem uma justificativa para a ausência das ciências humanas e sociais nas comissões. Essas áreas só dispunham de um setor específico, a partir de 1966, ainda assim através de uma tênue e tímida participação, mesmo a comunidade de cientistas sociais prevalecendo no País à época.

Vale a pena salientar também a forte presença de militares dentre os membros do CD, conduzindo o CNPq de forma conservadora. Além da Diretoria Administrativa do CNPq (Presidente, Vice-presidente e Secretário do CD), todos militares da ativa, encontrava-se militares também dentro da quota reservada à comunidade científica. Com pequenas modificações na sua composição, esta estrutura persiste até 1974.

Figura 17 - Primeira reunião do Conselho Deliberativo do CNPq



Legenda: A primeira reunião do CD ocorre em 17 de abril de 1951.
Fonte: Centro de Memória CNPq (S/D b)

Figura 18 - Quem é quem na primeira reunião do CD do CNPq



- 1 - Syvio Torres. (conselheiro)
- 2 - Edmundo Pena Barbosa da Silva. (conselheiro)
- 3 - Heitor Grillo. (conselheiro)
- 4 - Alvaro Ozorio de Almeida. (conselheiro)
- 5 - Olympio Oliveira Ribeiro da Fonseca Filho. (conselheiro)
- 6 - Lélío Itapuambyra Gama. (conselheiro)
- 7 - Luis De Barros Freire. (conselheiro)
- 8 - Cesar Lattes. (conselheiro)
- 9 - Orlando Da Fonseca. (conselheiro)
- 10 - Armando Dubois Ferreira (conselheiro)
- 11 - Alvaro Alberto Da Motta E Silva. (Presidente do CNPq)
- 12 - Arizio Vianna. (conselheiro)
- 13 - Arthur Moses. (conselheiro)
- 14 - Joaquim Da Costa. (conselheiro)
- 15 - Francisco De Sa Lessa. (conselheiro)
- 16 - Alvapo Deffini. (conselheiro)
- 17 - Jose Baptista Pereira. (conselheiro)
- 18 - Mario Abrantes Da Silva Pinto. (conselheiro)
- 19 - Aercio De Albuquerque Antunes. (Secretário do Conselho)
- 20 - Diamantina Ferreira Da Cunha. (Assistente do Presidente do CNPq)

Fonte: Centro de Memória CNPq (S/D b)

Inicialmente, o CNPq ficou subordinado à Presidência da República devido a sua característica estratégica e por interesses de soberania nacional. Sua sede era no Rio de Janeiro, então capital do País, na rua Marechal Câmara, nº 350.

A Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, que o criou, foi chamada por Álvaro Alberto de “Lei Áurea da pesquisa no Brasil”. Esta lei estabelecia a missão do CNPq de forma ampla, ele seria uma espécie de “estado-maior da ciência, da técnica e da indústria, capaz de traçar rumos seguros aos trabalhos de pesquisas” científicas e tecnológicas do país, desenvolvendo-os e coordenando-os de modo sistemático. Ainda segundo a lei, o CNPq tinha como finalidades promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, mediante a concessão de recursos para pesquisa, formação de pesquisadores e técnicos, cooperação com as universidades brasileiras e intercâmbio com instituições estrangeiras. A lei de criação do CNPq também determinava a proibição da exportação dos minerais radioativos do país, mas essa orientação sucumbiu a pressões externas.

O órgão tinha um interesse especial no campo da física nuclear. À frente do CNPq, Álvaro Alberto escreve o primeiro programa de Política Nuclear do Brasil, além de criar a Comissão Nacional de Energia Nuclear. Assim, coube ao CNPq incentivar a pesquisa e a prospecção das reservas existentes, no Brasil, de materiais apropriados ao aproveitamento da

energia atômica. Também mereceram atenção especial do CNPq as ciências biológicas, que viriam a estar entre as mais desenvolvidas no país.

Outro foco relevante do CNPq era apoiar o processo de industrialização brasileiro que, na época, enfatizava a produção de bens de consumo duráveis e importação de bens de capital e o investimento em massa em aquisição de tecnologia estrangeira.

De acordo com Muniz (2009, p. 658), no período compreendido entre 1951 e 1959, o símbolo que aparece nos documentos do CNPq é o das Armas da República; imagem plenamente justificável por estar o CNPq, nesse período, diretamente subordinado ao presidente da república. O órgão viria a ter uma logomarca formalmente registrada (a utilizada hoje em dia) apenas em 1978.

No mesmo ano da criação do CNPq, mais precisamente no dia 11 de julho de 1951, foi criada a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) visando atender às necessidades de aperfeiçoamento e capacitação de *recursos* humanos no Brasil. Diferentemente do CNPq, a Agência surgiu para garantir mecanismos específicos de formação de pessoal, de capacitação de pesquisadores e cientistas para as academias. Enquanto o CNPq ficaria responsável pela pesquisa científica e tecnológica de maneira ampla – desde orientação a investimentos em universidades, laboratórios, centros de pesquisas e formulação de política científica. Por isso, considera-se o Conselho Nacional de Pesquisas o grande marco da pesquisa científica e tecnológica no país.

O Almirante Álvaro Alberto, além do apoio do presidente Eurico Gaspar Dutra, também contou com a aprovação do presidente que o sucedeu, Getúlio Vargas, nas ações do CNPq, por exemplo, na implantação de novos institutos como no caso do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) – primeira unidade de pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), nascida em 15 de outubro de 1952. No dia 29 do mesmo mês e ano, foi criado o Instituto de Pesquisas da Amazônia (INPA), também dentro do CNPq, mas implementado apenas em 1954. O INPA/CNPq mais tarde viria a incorporar o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), fundado em 1866.

Ainda em 1954, nasce o Instituto de Bibliografia e Documentação (IBBD), posteriormente transformado em Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A política nuclear brasileira, iniciada em 1949, chega ao país em sua fase nacionalista. Após o conturbado contexto histórico de 1954, a política nuclear nacionalista perde os seus aliados civis e militares e se finda neste ano. Essa fase coincide com o período em que o

Almirante Álvaro Alberto esteve à frente da criação e da presidência do CNPq, porém, por pouco tempo. Álvaro pede exoneração em 1955 por pressões e por divergências entre dirigentes de outras instâncias.

Figura 19 - Visita de Getúlio Vargas à CAPES



Legenda: Na foto encontra-se, no Palácio do Cadete, o presidente Getúlio Vargas, o físico Joaquim da Costa Ribeiro (ao centro) utilizando um contador Geiger, que mede radiações ionizantes em várias mostras de minérios, e o almirante Álvaro Alberto.

Fonte: MAST, S/D

A partir da Comissão Nacional de Energia Atômica origina-se, em 1956, a Comissão Nacional de Energia Nuclear - CNEN, também subordinada diretamente à Presidência da República. A Comissão passou a gerir a atividade nuclear no Brasil, de forma independente ao CNPq.

Em razão da criação da Comissão Nacional de Energia Nuclear, o CNPq passa por uma reestruturação em 1956. Esse fato refletiria na diminuição a menos da metade do volume de recursos repassados pela União. O orçamento de pesquisas científicas e tecnológicas administradas pelo CNPq, que vinha da União por meio do Fundo Nacional de Pesquisa e outras receitas eventuais, passou de 0,28% do orçamento para 0,11%, entre os anos de 1956 e 1961. Aliado ao recrudescimento do processo político democrático na época, este foi um dos motivos para a evasão de cientistas do país em busca de uma remuneração condizente com seu trabalho no exterior.

O Instituto de Pesquisas Rodoviárias (IPR) foi criado em 29 de agosto de 1957, vinculado ao CNPq. Conforme dados do DNIT (2021), posteriormente, em 1972, foi transferido para a jurisdição do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens (DNER) e, atualmente, desde 2002, está vinculado ao Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes (DNIT). O Instituto era um órgão que nasceu com o objetivo de realizar pesquisas rodoviárias de maneira formal, pois havia poucos estudos nessa área no Brasil, ao passo que a temática normalização do setor, também necessária na época, não foi mencionada explicitamente no Decreto de

Criação do IPR (DNIT, 2021). No período em que esteve sob a tutela do CNPq, por cerca de 15 anos, o IPR promoveu muitos congressos, seminários, palestras, encontros, porém, ao final, não atingiu plenamente seu objetivo de verificar questões básicas de pesquisa rodoviárias e normalização. As pesquisas que existiam eram importadas e, então, adaptadas às nossas realidades (DNIT, 2021).

Na década de 1960, a necessidade e a importância da pesquisa científica passam a demandar aporte da federação e dos estados. Assim, ao longo desta década, o CNPq passa a contar com o suporte de outros órgãos ligados à pesquisa e tecnologia. Por exemplo, com o objetivo de apoiar o CNPq, em 1960, o Ministério da Educação e Cultura cria a Comissão Supervisora dos Planos dos Institutos – Cosupi. Em 1961, tem origem o Grupo da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (GOCNAE), subordinado ao CNPq. Em 1962, o estado de São Paulo institui a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Fapesp. E, com o objetivo de auxiliar o país na tecnologia e pesquisa, em 1963, o Ministério da Educação e Cultura desenvolve o Programa de Expansão Tecnológica – Protec.

Também visando apoiar o CNPq na questão dos fomentos a ciência e a tecnologia, em 1964, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) cria o Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico – Funtec.

O ano de 1964 é marcado ainda pelo golpe civil-militar que destituiu o presidente João Goulart do poder e dá início à ditadura militar, que perdurou 21 anos no país.

Muitas instituições passam a ser reformuladas. Por exemplo, “em 1964, o CNPq teve seu estatuto alterado para incorporar a formulação da política científica e tecnológica nacional, em conjunto com outras instituições do país” (MAST, S/D).

Também nesta época, o governo da ditadura militar estimula a formação de profissionais especializados para a indústria e o fortalecimento do aparato técnico-científico conforme o projeto de cunho nacionalista que o regime seguia. Nesse ano, a lei de criação do CNPq foi alterada por meio da Lei nº 4.533 de 8 de dezembro de 1964 e a partir de então a instituição passou a abranger o papel de formuladora da política científico-tecnológica nacional e atuar em conjunto com os ministérios nos assuntos relacionados à área científica.

A referida lei ainda dizia que cabia ao CNPq colaborar, em especial, com o Conselho de Segurança Nacional e o Estado-Maior das Forças Armadas do País, no que tange à formulação de estratégias nacionais que dependam da ciência e da tecnologia. E colaborar com as indústrias, fornecendo assistência científica e técnica (BRASIL, 1964).

Apesar desta orientação, a Lei 4.533/64 desvinculou definitivamente o Conselho das atividades de execução de pesquisas no campo da energia atômica.

Nesta época, o CNPq ampliou sua área de competência: além da formulação e programação da política científica e tecnológica do País, passou a coordenar programas relacionados à solução de problemas na ciência e suas aplicações, com suporte dos vários ministérios e demais órgãos do governo. Além disso, o CNPq já contava com a assessoria da Academia Brasileira de Ciências (ABC), que era considerada órgão consultivo do seu Conselho Deliberativo.

Segundo Domingos Neto (2006, p. 12), através do CNPq, o Estado passou a interferir sistematicamente na produção do conhecimento e a contribuir com uma modernização conservadora, aos moldes dos militares.

É também em 1964 que surge a primeira logomarca do CNPq. Segundo Muniz (2009, p. 658), a imagem aparece escampada na capa do Relatório Anual do CNPq e era constituída pelo desenho de um círculo vazado, contendo o mapa do Brasil em cor azul clara, trazendo a inscrição “CNPq” justaposta, em letras cinzas ligadas por traço contínuo. Muniz observou que a figura se apresentava no canto esquerdo superior da capa do relatório, e que na contracapa encontra-se ainda, as Armas da República.

Figura 20 - Primeira logomarca do CNPq



Fonte: Muniz (2009, p. 658).

Considerando os princípios ideológicos do regime militar, Muniz (2009, p. 661-662) tenta interpretar a influência do período na imagem escolhida como logomarca pela instituição.

Para a autora, o círculo pode estar representando “o mundo” e, portanto, a expansão do Brasil “no mundo” ou pode ser ainda, a proteção que o regime militar dizia proporcionar ao país contra o comunismo. Ela interpreta o mapa do Brasil pela perspectiva da segurança nacional, de enaltecimento à Nação. Segundo Muniz, Estado e Nação se fundiam em um só e essa integração era promovida pelo desenvolvimento advindo dos recursos investidos na ciência. Unindo o círculo e o mapa, a autora entende que a imagem quer passar uma visão de “nacionalismo ufanista que projeta a expansão do Brasil no mundo, através do desenvolvimento científico e tecnológico – *O Brasil, grande potência*” (MUNIZ, 2009, p. 662). Por fim, Muniz (2009, p. 662) conclui que a sigla CNPq na base do mapa significa o Conselho Nacional de

Pesquisas representando a ciência brasileira, a qual servia de suporte para a sustentação do projeto nacionalista e científico do país; o CNPq seria a força produtiva do conhecimento científico, o fator de segurança nacional e desenvolvimento do país.

Muniz (2009, p. 658) percebe que a imagem da primeira logomarca do CNPq aparece novamente no Relatório Anual de 1965. Entretanto, a autora evidencia uma curiosidade: a cor da figura, desta vez, era laranja. Diferente do Relatório anterior, de 1964, que apresentava a logo em cor azul claro. Para a autora, tal constatação induz à percepção de que, até então, não havia uma preocupação do órgão com uma imagem gráfica que o representasse institucionalmente.

Em 1965 é institucionalizado o ensino de mestrado e doutorado no Brasil. A regulamentação e o estabelecimento de conceitos e bases legais para a pós-graduação são publicados no Parecer nº 977/65, conhecido como o Parecer Sucupira. Neste ano, foram contabilizados 27 cursos de mestrado e 11 de doutorado, no país.

Em 8 de março de 1965, através do Decreto Nº 55.820, é criado o Fundo de Financiamento de Estudos de Projetos e Programas – Finep. O Finep, que é operado pelo então BNDE (Banco Nacional do Desenvolvimento), é destinado a financiar os estudos e programas necessários à definição dos projetos de modernização e industrialização no país por meio de recursos do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e da USAID (*United States Agency for International Development*) (FINEP, S/D).

Muniz (2009, p. 661) relata que o Relatório de Atividades anual do CNPq, referente ao ano de 1966, apresenta, excepcionalmente, a mesma logomarca utilizada até o momento, porém, com uma diferença: o mapa do Brasil estava contido em uma roldana, uma engrenagem mecânica, numa analogia ao desenvolvimento industrial. A figura do mapa do Brasil e a sigla do CNPq aparecem projetadas, como sugerindo que o país avançava em sincronia com uma base científica, naquele ano – 1966. Uma leitura provável da figura, acredita a autora, seja o Brasil industrializado avançando rumo ao desenvolvimento sustentado pela ciência e pela tecnologia. Outra constatação da autora é que, a partir desse ano (1966), as armas da república que eram impressas nas contracapas dos Relatórios anuais não aparecem mais, nos induzindo a pensar que o CNPq adquire certa autonomia a partir de então.

Figura 21 - Primeira logomarca do CNPq estilizada



Fonte: Muniz (2009, p. 662)

Em 1967, surge o Programa Estratégico de Desenvolvimento – PED, o qual propõe, pela primeira vez, a adoção de uma política científica e tecnológica para o país. Suas propostas iniciais eram: fortalecimento dos mecanismos financeiros de amparo ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia operados pelo CNPq e BNDE; criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT (ocorrida apenas em 1969) e formulação de um plano básico específico para a ciência e tecnologia. Estas e outras medidas desencadearam suporte para ações mais efetivas nas décadas seguintes.

Em 24 de julho de 1967, através do Decreto-Lei 61056, é criada a Finep – Financiadora de Estudos e Projetos, Empresa Pública vinculada ao Ministério do Planejamento. A Finep sucede “o” Finep (FINEP, S/D).

A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FNDCT, em 31 de julho 1969, através do Decreto-Lei 0719, constituiu-se em um importante reforço às atividades de implantação de infraestrutura de pesquisa no Brasil.

O FNDCT foi criado no âmbito do Ministério do Planejamento e tinha a finalidade de dar apoio financeiro aos programas e projetos de desenvolvimento científico e tecnológico de maior prioridade e implantar o Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT (FINEP, S/D).

Em 1971, a Finep se torna a Secretaria Executiva do FNDCT e passa a fomentar programas de desenvolvimento científico e tecnológico através de uma linha de crédito, voltada ao pré-investimento da C&T, e outra linha de recursos não reembolsáveis, voltada para programas de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico (FINEP, S/D).

No mesmo ano, o Grupo da Comissão Nacional de Atividades Espaciais (GOCNAE), criado em 1961, foi transformado em Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE), mantendo-se subordinado ao CNPq.

Em 1972, o CNPq passou a ser o órgão central do Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do país, cujo objetivo era consolidar programas e projetos na área, como incentivar a pesquisa no setor privado e nas chamadas economias mistas.

Inclusive, data de 1972 a criação do Programa do Trópico Úmido – PTU, direcionado para a região amazônica. O PTU foi uma das primeiras iniciativas concretas de desenvolvimento científico-tecnológico do CNPq, para outras regiões do país, fora do eixo Rio-São Paulo, conforme previa a política de descentralização do I PBDCT (OLIVEIRA, 2003, p. 15).

No Brasil, o escritório do DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst* – Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico) aberto no Rio de Janeiro em 1971, inicia suas atividades em 1972 (RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p. 39). O DAAD é uma organização promotora de intercâmbio acadêmico fundado em 01 de janeiro de 1925, por Carl Joachim Friedrich (1901–1984), na cidade de Heidelberg, na Alemanha, e que viria, mais tarde, firmar parceria com o CNPq (RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p. 37).

Também no ano de 1972, o governo militar do general Emílio Garrastazu Médici instituiu um plano econômico que viria a incentivar a expansão da tecnologia no país, denominado I Plano Nacional de Desenvolvimento, ou I PND (1972 - 1974).

O I Plano Nacional de Desenvolvimento – I PND reiterava as intenções do Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED) que lhe antecedeu e acrescentava a intenção de uma “aceleração e orientação de transferência de tecnologia para o país”. Portanto, instituiu um sistema de pesquisas orientado pelo Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PBDCT, aprovado em julho de 1973. O sistema regido pelo PBDCT é integrado por todas as instituições de pesquisas científicas e tecnológicas, usuárias de recursos governamentais, e foi formalizado em 1975 como Sistema Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – SNDCT.

Figura 22 - Reunião do PBDCT, realizada no CNPq



Legenda: À esquerda, Presidente da República Ernesto Geisel em visita ao CNPq, Ministro Reis Velloso e Presidente do CNPq José Dion.

Fonte: Centro de Memória do CNPq, S/D

Em 1974, o CNPq passa por uma reestruturação e o Conselho Deliberativo é extinto até 1986. Em seu lugar surge o Conselho Científico e Tecnológico – CCT que perdurou até o ano de 1985.

Outra mudança: por meio da Lei nº 6.129, de 6 de novembro de 1974, o Governo do Presidente Ernesto Geisel transforma a autarquia em fundação de direito privado. A explicação é que isso daria maior agilidade operacional ao órgão. O órgão também tem seu nome alterado de Conselho Nacional de Pesquisas para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Com a mudança, a sigla CNPq se manteve, mas sua logomarca foi alterada.

Para compreendermos a nova logomarca do CNPq, é preciso trazer à memória o contexto da época. Muniz (2009, p. 664) chama atenção para o fato de que, agora, o CNPq é uma fundação de direito privado, sua missão é coordenar uma política global de ciência e tecnologia, vinculada à política de desenvolvimento econômico e social do país, a qual serve como base comum para todos os órgãos do Sistema Nacional de C&T (SNDCT). Segundo a autora, a política de C&T foi priorizada de modo que a população vinculasse diretamente o crescimento econômico a um governo miliar eficiente, revelando a base tecnocrática que lhe dava sustentação. É a partir desse contexto político que surge o símbolo do CNPq, utilizado pela instituição até hoje.

Figura 23 - Início da criação da logomarca atual do CNPq



Fonte: Muniz (2009, p. 664)

Muniz (2009, p. 664) detalha a logomarca criada em 1974 e utilizada até o presente: a imagem traz uma cabeça estilizada em linhas retas de cor azul, com fundo branco; há uma sobreposição do mesmo desenho, de modo a proporcionar o efeito de mais de uma camada, uma cabeça contida em outra. Dentro da cabeça menor, encontra-se uma pequena esfera também em azul, transmitindo fortemente a ideia de um cérebro. Muniz, que além de pesquisadora é Analista de Desenvolvimento Científico e Tecnológico do CNPq, explica o significado da imagem: o desenho estilizado de várias cabeças coloca em evidência o perfil de um homem tecnológico, do futuro. As duas cabeças nos permitem ainda inferir que sejam o binômio ciência e tecnologia e, estando uma dentro da outra, mostra que ciência e tecnologia são indissociáveis para o desenvolvimento do País. O cérebro indica que a ciência é a base da formação de uma inteligência, capaz de gerar o progresso tecnológico para o homem moderno.

Nesta época, mais uma mudança: o Conselho foi transferido do âmbito da Presidência da República para a então Secretaria de Planejamento da Presidência da República – SEPLAN/PR.

Oliveira (2003, p. 15) afirma que, nesse período, ocorreu maior investimento em bolsas (69%) do que em auxílio à pesquisa (31%). Segundo ele, o “novo CNPq” passou a apoiar prioritariamente a pós-graduação no país (40% das bolsas eram dessa modalidade), demonstrando que o direcionamento da política de C&T do governo estava orientada para a formação de professores/pesquisadores em nível de mestrado e doutorado. Essa preferência à pós-graduação pode ser observada inclusive no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) e no II PBDCT.

Em 1974, a Finep reforma sua estrutura e institui suas principais linhas de financiamento, entre elas, o FNDCT passa a apoiar a capacitação científica e tecnológica de universidades e centros de pesquisa em todo o território nacional (FINEP, S/D).

No mesmo ano, cria-se o Programa do Trópico Semiárido, voltado para o nordeste.

Em 1975, a sede do CNPq foi transferida para Brasília, permanecendo, no entanto, um escritório regional no Rio de Janeiro. Parte do seu acervo documental também foi

transferido para Brasília, quando da transferência da sede, enquanto outra parte (os Arquivos Geral e Inativo do órgão) permaneceu no Rio de Janeiro (MAST/CNPq, 1988, p. 85).

O CNPq considera que há valor histórico em alguns documentos e lhes garante guarda permanente no Centro de Memória. Segundo a instituição, o valor está relacionado com a demonstração dos avanços e investimentos no desenvolvimento da ciência no Brasil. Por isso, desde 1975, é utilizada a técnica de microfilmagem como recurso de preservação da memória de documentos do CNPq. O Conselho produz microfilmes de todos os processos de fomento a pesquisas concedidos em várias modalidades: auxílios a pesquisa; pesquisas; iniciação científica; doutorado; mestrado; bolsas no exterior; auxílio para aperfeiçoamento. Por exemplo, os processos de bolsas e auxílios concedidos pelo CNPq entre 1951 e 1978 foram microfilmados e os originais destruídos (MAST/CNPq, 1988, p. 85).

Também em 1975 a nova logomarca criada para o CNPq é utilizada pela primeira vez no Relatório de Atividades anuais do órgão.

Em 1976, o Instituto de Bibliografia e Documentação (IBBD) passa a ser denominado Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Também em 1976, o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), criado em 1949, e Observatório Nacional (ON), criado em 1827 por D. Pedro I, são incorporados ao CNPq.

No período de 1976 a 1985, o Conselho Deliberativo do CNPq foi substituído pelo Conselho Científico e Tecnológico – CCT, o qual assumiu a elaboração do II PBDCT (1975-1979) em 1975, aprovado pelo Presidente da República apenas em abril de 1976.

A partir de uma pesquisa junto ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial –, Muniz (2009, p. 657; 664) identificou que o CNPq protocolou o primeiro pedido de registro de sua marca (uma cabeça estilizada em linhas cor azul, em fundo branco, com sobreposição, e uma pequena esfera em azul, localizada dentro da última cabeça, junto a sigla CNPq), em 09 de junho de 1978; apesar da instituição já ter tido outra logomarca anteriormente (durante a década de 1960, mas não registrada juridicamente) e deste novo símbolo ter sido criado anteriormente a 1978 (em 1974), como já exposto.

Figura 24 - Logomarca atual do CNPq



Fonte: Muniz (2009, p. 664)

A partir do registro da marca, a imagem da cabeça recebe o acréscimo da sigla CNPq ao seu lado, configurando uma marca mista, ou seja, uma logomarca. Sendo assim, esse passou a ser o símbolo definitivo do CNPq, com regras obrigatórias de formação, não podendo ser utilizado em cores diferentes, por exemplo. Muniz (2009, p. 665) relata que mais à frente se acrescentou abaixo da sigla CNPq, a escrita em extenso “Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico”, pelo fato de, passados mais de trinta anos da reformulação do Órgão, algumas pessoas ainda chamavam o CNPq de Conselho Nacional de Pesquisas.

Muniz (2009, p. 666) descobriu que a logomarca foi um presente de Roberto Muylaert (ex-presidente da antiga TV Cultura), em homenagem à nova fase do CNPq. Porém, a autoria era de uma colaboradora dele na empresa, cujo nome se perdeu na história. O significado da imagem, conforme Muniz soube, é de que o foco da atenção do CNPq seria centrado, sobretudo, na inteligência do homem.

Por fim, a pesquisadora e analista Muniz (2009, p. 665), após entrevistas com e gestores do CNPq, percebeu que, na época, a imagem passava o sentimento da ciência ser algo voltado para a elite, pois os funcionários eram pessoas muito bem vestidas, com uma aparência de integridade, de profissionalismo, de seriedade, de eficiência; como se a pesquisa e a ciência fossem atividades distantes dos cidadãos comuns.

Em 1980, foi aprovado o III PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), com vigência até 1985, mais flexível e mais político que os anteriores.

Nesse período, o CNPq tentou ampliar sua atuação diversificando suas frentes de atuação, como:

- Investindo na elaboração das Ações Programadas Setoriais, fazendo com que o setor de energia se destacasse.
- Concedendo igualdade de tratamento às ciências humanas e às sociais aplicadas, com a introdução de novas áreas de conhecimento nas agendas de fomento.
- Criação de amplo programa editorial, que envolvia a reformulação da Revista Brasileira de Tecnologia, a publicação de vários documentos institucionais, a sistematização e fortalecimento do apoio a revistas científicas e a edição de livros em parceria com editoras particulares.
- Maior alocação de recursos de agências internacionais, por meio de convênios com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e o Banco Mundial – BIRD.

- Simplificação e descentralização do gerenciamento das atividades de C&T com a implementação dos Sistemas Estaduais de Ciência e Tecnologia – SECT's, juntamente com a SEPLAN (BARROS, 2016, p. 2).

Conforme Barros (2016, p. 2-3), analista em ciência e tecnologia aposentado do CNPq, o SECT enfrentou uma série de obstáculos à implementação de sua concepção e operacionalização originais – descentralizar a política e as atividades técnico-científicas no espaço nacional, permitindo ações orientadas para questões específicas e de interesses locais. A ação desenvolvida em âmbito federal não teve continuidade. No entendimento do analista, o programa poderia ter reunido muitos dados importantes que contribuiriam para o reconhecimento de dificuldades na área e o planejamento e implantação de um modelo sistêmico para a de Ciência e Tecnologia em uma realidade como a da sociedade brasileira. Todavia, o SECT contribuiu para a difusão e discussão da importância estratégica da C&T no país e da necessidade de uma melhor organização do setor, bem como de investimentos maiores, tanto por parte dos governos federal e estaduais como do setor privado (BARROS, 2016, p. 3).

Além do SECT, o CNPq firmou um convênio em 1980 com o Ministério do Exército – MEx, com o objetivo de implantar um Centro de Informações Científico-Tecnológicas; sendo essa uma das formas encontradas pelo CNPq de ampliar a competitividade do país e buscar a internacionalização. Por isso, no mesmo ano (1980), transformou-se o Laboratório de Cálculo Científico – LAC, do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), em Laboratório de Computação Científica – LCC, também chamado de Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC). O LNCC passou a ser destinado a promover a computação científica nos institutos do CNPq e a desenvolver pesquisas nas áreas de Informática e Cálculo Científico.

O LNCC (2022) se descreve como uma instituição brasileira de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico, especializada em computação científica, que forma mestres e doutores em Modelagem Computacional, oferece uma plataforma de computação de alto desempenho para a comunidade científica e realiza pesquisas. “As pesquisas do LNCC têm impactado importantes áreas da economia brasileira” (LNCC, 2022). O Laboratório de Bioinformática do LNCC, por exemplo, se destacou recentemente com a pesquisa genômica, por conta dos sequenciamentos do vírus da COVID-19 (LNCC, 2022).

A implantação de programa de pós-graduação em Modelagem Computacional é aprovado pela CAPES e possui apoio também, além do CNPq, da FAPERJ (Fundação de Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro); o curso atende demandas estratégicas da comunidade de C&T Nacional e possui interdisciplinaridade com outras áreas como “biosistemas, bioinformática, biologia computacional, atmosfera e oceanos, meio

ambiente, ciência multiescala” e “mecânica de fluidos computacional, computação de alto desempenho, simulação de reservatórios de petróleo, otimização e análise não-linear de estruturas, controle de sistemas, análise numérica de equações diferenciais e análise de sensibilidade” (LNCC, S/D).

Além dos desenvolvimentos em modelagem computacional, o LNCC auxilia a indústria do país, por exemplo, com a indústria farmacêutica fazendo simulação de acoplamentos moleculares; na área de petróleo e gás com as pesquisas e reservatórios, inclusive do pré-Sal; com a simulação da hemo-circulação humana para diagnóstico e tratamento de doenças cardiovasculares; estudos do clima e biodiversidade; etc. (LNCC, 2022).

No âmbito da Cooperação Internacional, foram firmados convênios de Cooperação Científica entre o CNPq e vários órgãos internacionais que se encarregavam de atividades científicas e tecnológicas. Ainda no que diz respeito à Cooperação Internacional, o CNPq intensificou o relacionamento com os organismos multilaterais internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA), cujas atividades e projetos eram coordenadas, a nível nacional, pelo CNPq; a Organização das Nações Unidas (ONU), com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – ONU/UNESCO, o Conselho Internacional de Uniões Científicas e outras organizações internacionais não governamentais.

Em maio, o CNPq criou os Sistemas Estaduais de Ciência e Tecnologia em conjunto da Secretaria de Articulação com Estados e Municípios (Sarem) e CNPq, oficializado pela Portaria SG/05/80, da Seplan, em 23 de maio de 1980.

No âmbito universitário, o CNPq definiu, juntamente com o Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial – INMETRO, um Catálogo de Instrumentos, com informações às universidades e empresas sobre normas para seminários, reuniões e disponibilidade de tecnologia nos centros de pesquisa.

Em relação à pesquisa científica, o CNPq tomou muitas medidas em 1980. Apoiou as Pró-Reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação, por meio de um programa de base institucional que visava identificar os problemas dos programas, o potencial de recursos e a capacidade efetiva de cada universidade na geração e gestão de pesquisas de bom nível. Foi criado, em julho, uma Coordenação Editorial do CNPq, destinada a estabelecer e executar uma política editorial, com objetivo de ampliar a participação do Conselho e difundir a bibliografia brasileira em C&T. Também neste ano, o CNPq retomou o programa de coedições com editoras particulares (resultando em contratos, por exemplo, com a Editora Pedagógica Universitária – EPU) e com órgãos de pesquisa do governo, como com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária –

EMBRAPA. Ainda em 1980, reformulou-se a linha editorial da Revista Brasileira de Tecnologia, que passaria a ser editada pela Coordenação Editorial e passaria, a partir de 1981, a divulgar estudos de política científica e tecnológica.

Nesta década, outra série de iniciativas também foram concebidas, como por exemplo, institui-se o Prêmio Jovem Cientista, em 12 de agosto de 1982; nasce o Museu de Astronomia e Ciência Afins (MAST) no mesmo ano; o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), administrado pelo INPA/CNPq desde 1954, se separa do CNPq e ganha sua autonomia em 1983; e o Centro de Estudos em Política Científica e Tecnológica (CPCT) do CNPq é criado em 1984 (mas extinto em 1990).

O CYTED – *Programa Ciencia y Tecnología para el Desarrollo* (Programa de Ciência e Tecnologia para o Desenvolvimento) é um programa ibero-americano, também criado em 1984 e implementado por meio do chamado Acordo Marco; é um programa de cooperação multilateral científica e tecnológica voltado à inovação, assinado por 21 países de língua espanhola e portuguesa, do qual o organismo signatário brasileiro é o CNPq (CNPq, 2020). Cabe a ele a gestão do Programa em nível nacional e a representação do Brasil nos órgãos de direção do mesmo (CNPq, 2020). É intensificada assim a atividade de cooperação internacional entre Brasil e diversos países.

Alguns organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), Organização dos Estados Americanos (OEA) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são participantes do CYTED na qualidade de organismos observadores (CNPq, 2020).

A submissão de propostas para obtenção de financiamento do Programa era realizada por intermédio de editais publicados na página do CYTED na internet, os quais contêm informações sobre os modos de participação e outros detalhes como linhas científicas apoiadas pelo Programa, orçamento específico para cada ano, entre outras informações (CNPq, 2020).

Em 1984, foi ainda criado o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT, com recursos oriundos do Banco Mundial, do governo brasileiro (FINEP, S/D) e de instituições de pesquisa executoras de projetos (incluindo o CNPq), totalizando um investimento em torno de US\$ 235 (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 85) a US\$ 375 milhões.

De acordo com Stal⁵⁵ e Cerantola⁵⁶ (1989, p. 85), o Banco Mundial destinou US\$ 72 milhões ao Programa, sendo US\$ 60 milhões destinados a aquisições de equipamentos e insumos e treinamento de pessoal no exterior, e que não foram transferidos para o Brasil, eles ressaltam. O restante, US\$ 12 milhões, segundo eles, foram convertidos em cruzados – moeda nacional da época – e alocados para fazer face às despesas nacionais.

O PADCT foi implementado com o intuito de apoiar o desenvolvimento científico e tecnológico em universidades e centros de pesquisas e era concretizado por meio de comitês e de editais (FINEP, S/D). Ele iniciou em 1984, com a chamada “fase-teste”, e tinha uma previsão de existência de cinco anos, com perspectivas de renovação por igual período (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 84), o que realmente ocorreu. A Finep (Financiadora de Estudos e Projetos) foi o seu agente financeiro enquanto o PADCT existiu, sendo extinto em 2000 (FINEP, S/D).

Na opinião de Stal e Cerantola (1989, p. 84), o PADCT foi um programa expressivo, tendo em vista a extensão de recursos *humanos*, materiais e financeiros utilizados.

Em 1985, a oferta de bolsas do CNPq sobe para cerca de treze mil, sendo que em 1964 não chegava a quatrocentas unidades e mais da metade era na modalidade iniciação científica. Nesse mesmo ano, a modalidade de bolsa mais beneficiada é a de pós-graduação, com cerca de cinco mil bolsas (DOMINGOS NETO, 2006, p. 13).

Também em 1985, em 15 de março, ocorreu a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), pelo Decreto nº 91.146 e complementado pelo Decreto-Lei nº 2.275. Com a criação do MCT, o CNPq deixou de ser subordinado à Presidência da República e passou a ser vinculado ao MCT, o órgão que se tornou o centro do planejamento estratégico da ciência e tecnologia no Brasil. A estrutura do MCT era composta de uma Secretaria Executiva, coordenada e supervisionada pelo Secretário Geral do MCT e por Câmaras Especializadas, que mantinham os representantes das comunidades científica e tecnológica (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 84).

Stal e Cerantola (1989, p. 84) recordam que até então, o CCT – Conselho Científico e Tecnológico, no âmbito do CNPq, definia e implementava as políticas, prioridades e diretrizes de C&T do país, bem como tinha um papel de articular todo o sistema científico. Também participava da elaboração do orçamento nacional para as políticas de C&T em conjunto com a SEPLAN. Segundo os autores, com a criação do MCT, houve uma redefinição que transferiu a

⁵⁵ Eva Stal - Assistente da Diretoria Executiva da ANPEI (Associação Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento das Empresas Industriais).

⁵⁶ William Antonio Cerantola - Analista de Desenvolvimento Científico da Agenda Regional São Paulo do CNPq.

esfera de competência do CCT/CNPq – diretrizes para C&T, as propostas de orçamentos e programas do setor público federal em C&T, as ações das empresas nacionais quanto a capacitação científica e tecnológica, as políticas de importação e difusão de tecnologias e os mecanismos internacionais, multi e bilaterais – para o MCT.

Entre outras competências do MCT, estavam: cuidar do patrimônio científico e tecnológico do país e seu desenvolvimento; manter a política de cooperação e intercâmbio concernente a esse patrimônio; definir a Política Nacional de Ciência e Tecnologia; coordenar políticas setoriais; estabelecer a política nacional de pesquisa, desenvolvimento, produção e aplicação de novos materiais e serviços de alta tecnologia.

Ao CCT coube propor uma série de medidas que deveriam ser adotadas com a finalidade de suprir lacunas na infraestrutura do sistema científico (atenção às áreas de política e administração de C&T; condução de uma educação científica; produção de insumos; instrumentação, manutenção e informação em C&T) e atendimento às áreas e setores prioritários do III PBDCT (biotecnologia, tecnologia industrial básica, química e engenharia química, geociências e tecnologia mineral), a fim de não comprometer o desenvolvimento da ciência e tecnologia no país (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 84-85).

O III PBDCT foi apresentado por Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque, ex-reitor da UFPB (1976-1980) e presidente do CNPq na época (1980-1985) (ALBUQUERQUE, 2004, p. 201). Ele era diferente dos planos anteriores porque não incluía programa, projetos e atividades, transferindo essa incumbência às chamadas “ações programadas”. Entre elas, constava o Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT, com recursos do Banco Mundial, como citado anteriormente.

A elaboração do PADCT, dada a possibilidade de um empréstimo do Banco Mundial, caracterizou-se como uma resposta à grande instabilidade do sistema de C&T à época (a área de C&T passava por problemas como a descontinuidade no processo de consolidação da estrutura de ciência e tecnologia, a articulação insuficiente entre os órgãos do SNDCT e falta de recursos humanos qualificados na produção, no uso e propagação do conhecimento científico e tecnológico), associada à recessão econômica, à incerteza das dotações orçamentárias, ao acirramento da competição por recursos público, ao crescente clientelismo político (ALBUQUERQUE, 2004, p. 201).

Stal e Cerantola (1989, p. 85) esclarecem que o PADCT foi então concebido como um instrumento transitório de ação que complementaria o trabalho que as agências de fomento já realizavam, através da ação coordenada das quatro principais agências de fomento e financiamento para C&T no Brasil: CNPq, CAPES, FINEP – Financiadora de Estudos e

Projetos e STI/MIC Secretaria de Tecnologia Industrial (hoje SDI – Secretaria Especial de Desenvolvimento Industrial). Segundo os autores, o PADCT passou a realizar um exercício de fomento dirigido, através da publicação de editais para recebimento de propostas, os quais informavam as áreas a serem atendidas, o volume de recursos envolvidos e os tipos de projetos a serem apoiados.

Dentre as principais inovações promovidas pelo PADCT destaca-se o *peer review system* – sistema de revisão por pares, ou seja, a avaliação e seleção de propostas de projetos é realizada pela própria comunidade, porém o trabalho era coordenado pelas quatro agências supracitadas (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 85).

O objetivo geral o PADCT era ampliar, melhorar e consolidar a visão técnico-científica nacional no âmbito das universidades, dos centros de pesquisa e empresas, concentrando-se em *determinadas* áreas específicas (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 85).

Para a fase inicial do PADCT foram selecionadas dez áreas prioritárias, estruturadas na forma de subprogramas, divididos em dois grupos:

- Subprograma de Desenvolvimento Científico e Tecnológico para as áreas e subáreas de: Educação para Ciências; Biotecnologia; Química e Engenharia Química; Geociências e Tecnologia Mineral; Instrumentação; e Planejamento e Gestão em C&T.
- Subprogramas de Apoio em conjuntos de atividades básicas de: Informação em C&T; Manutenção; Provimento de Insumos Essenciais; e Tecnologia Industrial Básica (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 85).

Os subprogramas representam a adoção de uma estratégia explícita de ênfase às áreas de engenharias, biotecnologia e de mineração. Conforme Stal e Cerantola (1989, p. 85), estratégia fundamentada em ações articuladas e ordenadas que seguia objetivos buscados por meio de projetos de diferentes tipos e que compunham três grandes eixos: formação e capacitação de *recursos* humanos; desenvolvimento, pesquisa, engenharia e comercialização; apoio e serviços (STAL e CERANTOLA, 1989, p. 85).

Também em 1985, o Museu de Astronomia e Ciência Afins (MAST), criado em 1982 no âmbito do Observatório Nacional (ON), tornou-se Unidade de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A partir de então, o MAST, com sede no Rio Janeiro, passou a custodiar os arquivos do CNPq que permaneceram no Rio de Janeiro. O arquivo do MAST possui cópias encadernadas das Atas e dos Anais do Conselho Deliberativo e do Conselho Científico e Tecnológico de 1951 a 1985, que não podem ser fotocopiadas. Os demais documentos textuais e microfilmados estão sujeitos a consulta, mas sua reprodução depende de autorização prévia (MAST/CNPq, 1988, p. 85).

O arquivo compreende ainda documentos produzidos e acumulados pelo Conselho entre 1934 – anteriores à sua criação – e 1986. Este acervo refere-se às políticas públicas nas áreas

de ciência e tecnologia, sobre programas, projetos e fomento e sobre os institutos de pesquisa ligados ao CNPq. A dimensão do acervo compreende 38.706 documentos textuais, 985 documentos iconográficos e 468 documentos impressos (MAST, S/D).

Desde 1986, o CNPq deixa de ser vinculado à Secretaria de Planejamento e passa a ser subordinado ao novo Ministério da Ciência e Tecnologia, atualmente MCTI (MAST, S/D).

Depois da criação do Ministério de Ciência e Tecnologia, o Conselho Deliberativo do CNPq é reativado e reestruturado pelo Decreto nº 92.641, de 12 de maio de 1986.

Em 1987, criou-se uma iniciativa pioneira – o Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas (RHAЕ) –, uma parceria do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa era destinado à inserção de mestres e doutores em empresas privadas, preferencialmente empresas de micro, pequeno e médio porte, e tinha por objetivo formar e capacitar *recursos* humanos que atuassem em projetos de pesquisa aplicada ou de desenvolvimento tecnológico e aumentar a interação entre universidades e empresas (CNPq, 2022).

A partir de 1987, durante 10 anos (até 1997), o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) investiram na implantação do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron (LNLS).

“Em 1988 é promulgada nova Constituição Federal, que dedica à área de ciência e tecnologia os artigos 218 e 219 do Capítulo IV – da Ciência e Tecnologia” (FINEP, S/D). No mesmo ano, o Centro de Tecnologia Mineral (Cetem), criado em 1978, é integrado ao CNPq.

É também em 1988 que tem início a primeira fase do Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas (RHAЕ). A fase inicial focou nas “Áreas Estratégicas” do MCT – Biotecnologia, Química Fina, Mecânica de Precisão, Novos Materiais, Informática e Microeletrônica (CNPq, 2022), de acordo com a Portaria do MCT nº 135, de 15 de setembro de 1987. De acordo com o CNPq (2022), nesta primeira fase, o RHAЕ recebeu um incremento de cerca de 25% sobre seu Orçamento de Bolsas, na conta de Bolsas de Fomento Tecnológico, para implementar um conjunto de atividades do Programa. A fase um durou até 1990.

De acordo com Ribeiro Júnior (2013, p. 61), o período de 1988 a 1997 é descrito por Duarte (2008, p. 30) como de poucos registros em relação a uma evolução do desenvolvimento científico brasileiro no âmbito da Cooperação Internacional. Porém, Ribeiro Júnior (2013, p. 61) afirma que o Convênio DAAD/CNPq/CAPES conseguiu enviar razoável número de alunos de pós-graduação para a Alemanha nesse período.

O Laboratório Nacional de Astrofísica (LNA), antigo Laboratório Astrofísico Brasileiro nascido em 1961, passa a integrar o CNPq em 1989.

Ano também da implementação da Rede Nacional de Pesquisa – RNP, primeira rede de acesso à Internet no Brasil, pelo Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), visando primeiramente à comunidade acadêmica nacional e, em seguida, levando à implantação da internet brasileira (RNP, 2014).

A RNP foi criada em 1989. [...] A rede começou a ser montada em 1991. Em 94, já atingia todas as regiões do país. Entre 2000 e 2001, a rede foi totalmente atualizada para oferecer suporte a aplicações avançadas. Desde então, o *backbone* RNP, como é chamado, possui pontos de presença em todos os estados brasileiros (RNP, 2014).

A RNP foi criada com o objetivo de propiciar uma infraestrutura que estimulasse o progresso da ciência e da educação superior no país. Hoje, a RNP, oferece conexão gratuita à Internet a mais de 800 instituições de ensino e pesquisa federais ligadas ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) e a instituições federais de ensino superior ligadas ao Ministério da Educação (MEC), beneficiando assim mais de 3,5 milhões de usuários (RNP, 2014).

Com o avanço da internet, no final do ano de 1989 o CNPq, em contraposição ao seu modo conservador de ação, iniciou um novo e inovador programa na área de Ciência da Computação – o Programa Temático Multi-institucional em Ciência da Computação – ProTem-CC. Conforme Carvalho (1999, p. 313), “o ProTem-CC é um programa coordenado pelo CNPq que visa a apoiar o desenvolvimento de pesquisa multi-institucional em informática”.

Outra modalidade que tem o intuito de apoiar o desenvolvimento de pesquisas e formar pesquisadores é o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica), criado em 1989. O PIBIC é um programa do CNPq que visa estimular a vocação científica entre os graduandos, por meio de sua participação em projetos de pesquisa (PUC-Rio, 2023). É sabido que, desde o momento de criação do CNPq (1951), nasce o Bolsa do Estudante, programa de concessão de bolsas “tímido” que tem seu auge no fim da década de 80 ao se transformar em PIBIC (PIRES, 2009, p. 492). De acordo com as diretrizes do CNPq, o PIBIC incentiva e prepara o seu bolsista para o ingresso na pós-graduação. Neste sentido, por focar na academia, é diferente de outros tipos de estágios e trabalhos, que têm sua tônica na formação profissional. Segundo Pires (2009, p. 489), é possível observarmos que as condições históricas de desenvolvimento da pesquisa científica no país estão conectadas sistematicamente aos programas de pós-graduação das universidades e às suas fontes de fomento. Logo, é possível depreender que o desenvolvimento do PIBIC/CNPq, como primeira formação do pesquisador

na educação superior brasileira relaciona-se com o Sistema de Pós-Graduação; visto que o PIBIC/CNPq objetiva inserir o estudante bolsista em um mestrado e doutorado no futuro.

A década de 90 é marcada por mudanças significativas. Os governos de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso recebem *sugestões* advindas de agências multilaterais e são incentivados a implementar a abertura econômica, ao mesmo tempo, o país passa por contingenciamento, arrochos fiscais e uma política monetária restritiva, além de muitas privatizações. Para acompanhar, o CNPq passa por uma fase de transição com a transferência de várias das suas funções para o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), permitindo que os esforços na atividade de fomento científico e tecnológico fossem intensificados, incentivando a inovação e abrindo mais o campo para a iniciativa empresarial privada.

Ao intensificar os esforços tecnológicos no país, no início da década de 90, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) voltou suas atenções para as Tecnologias Apropriadas (TAs), existentes desde a década de 80, mas esquecidas pela Agência por um bom tempo (BRANDÃO, 2001, p.).

Neste período, vários programas foram criados e muitos outros projetos receberam apoio do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – PADCT, do Programa de Competitividade e Difusão Tecnológica – PCDT e do Programa de Formação de Recursos Humanos para o Desenvolvimento Tecnológico – RHAE.

Inclusive, é durante a década de 1990 que o Programa RHAE foi reconhecido pela sua linha de ação que auxiliava a *integração entre universidades e empresas* (CNPq, 2022) [grifo do autor]. Nesse período, o RHAE buscou, entre outras coisas, que as universidades ajudassem a desenvolver “*produtos, processos e serviços que possibilitassem a introdução de inovações e a modernização tecnológica das empresas*” (CNPq, 2022) [grifo do autor].

Ainda nos anos 90, o CNPq cria instrumentos fundamentais para as atividades de fomento: a Plataforma Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa. Tais instrumentos passam a desempenhar papel central na avaliação e acompanhamento da produção científica e direcionamento de políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa.

Também nesta década, a RNP inicia a abertura da internet comercial no Brasil e forma a espinha dorsal de comunicação de dados em todo o País.

O Programa RHAE amplia seu escopo e, além de Novos Materiais, Biotecnologia, Microeletrônica, Informática e Química, em sua segunda etapa (1990 – 1997), passou a contemplar também as áreas de Geociências, Tecnologia Mineral, Energia, Meio Ambiente e

Tecnologia Industrial Básica. Nesta fase, foram contemplados 743 projetos, perfazendo o total de R\$ 125.897.200,00 investidos (CNPq, 2022).

Em 1990, merece destaque a transformação da Estação Ecológica Mamirauá, reserva de desenvolvimento sustentável que, até então, ocupava 260 mil hectares no meio da floresta amazônica, em Projeto Mamirauá, (CENTRO DE MEMÓRIA DO CNPq, S/D c; VENTURI, 2014). Na época, essa Unidade de Conservação ainda era responsabilidade do governo do estado do Amazonas, que expandiu seus limites para 1.124.000 hectares, fazendo com que se tornasse, em 1996, a primeira Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) no Brasil (VENTURI, 2014).

Em 1990, a posse do presidente Fernando Collor, inaugura um período de reformulação intensiva no aparelho de Estado sob orientação de agências multilaterais. Domingos Neto (2004, p. 34) define o período como de cunho liberal e relata que, como no restante do mundo, é dado início à propagação do discurso de que as instituições governamentais são ineficientes, perdulárias e subservientes a interesses corporativos do servidor público, sendo, portanto, um grande entrave ao desenvolvimento do país. Da mesma maneira que faria FHC, Domingos Neto (2004, p. 34) afirma que Collor, inicia movimentos de retração da capacidade de intervenção do Estado e, paralelamente, permite o avanço do setor privado sobre o público. Ambas as ações, em concomitância, são apresentadas como inerentes ao mundo moderno (neoliberal). As expressões primeiro mundo e modernidade tornam-se comuns no vocabulário divulgado à população, sendo inclusive, segundo Domingos Neto, utilizadas pela oposição de Collor.

Domingos Neto (2004, p. 34) recorda que Collor nomeou Gerhard Jacob (1990-1991) e Marcos Luis dos Mares Guia (1991-1993) como dirigentes do CNPq, os quais, mesmo não se intitulado liberais, mostraram-se a favor das ideias em voga sobre “diminuição” do Estado em prol do desenvolvimento do país. Ambos queriam favorecer a iniciativa privada. O autor, vice-presidente do CNPq no período de 2003-2006, descreve Jacob, um físico-matemático, como dedicado à cooperação científica entre Brasil e Alemanha. Segundo ele, Jacob considerava a abertura econômica benéfica à ciência do País porque assim os empresários brasileiros seriam obrigados a competir no âmbito internacional e passariam a investir em pesquisa. Mares Guia, um bioquímico-empresário, acreditava que a pesquisa e o setor produtivo deviam caminhar juntos, pois sua separação era um grande entrave ao progresso brasileiro. Por isso, visando à internacionalização do setor brasileiro de produção de software e do aumento da competitividade nacional, Mares Guia envolve o CNPq no esforço pelo desenvolvimento da informática por intermédio do Programa Nacional de Software para Exportação – SOFTEX

2000 (DOMINGOS NETO, 2004, p. 35), que acaba sendo lançado apenas em 1993. A medida também contribuiu para informatizar o CNPq.

Domingos Neto (2004, p. 34) conta ainda que Jacob e Mares Guia se envolveram em uma polêmica acerca do funcionamento dos comitês assessores, chave-mestra do processo de julgamento do mérito pelos pares, já plenamente consagrado no CNPq. Eles queriam desfazer os comitês. O Conselho Deliberativo do CNPq, a Diretoria Executiva, alguns cientistas como Lindolpho de Carvalho Dias e Jorge Almeida Guimarães e, além de tudo, a cultura desenvolvida pela comunidade, asseguraram a continuidade dos comitês assessores.

A década de 1990 também foi marcada por grandes problemas financeiros, comprometendo pesquisas em andamento. Além disso, “a falta de meios impede novas iniciativas de fomento e compromete o pagamento de bolsas concedidas” (DOMINGOS NETO, 2004, p. 34). Domingos Neto (2004, p. 34) escreve que, para tentar resolver o problema, Marcos Mares Guia, acatando sugestão de Jorge Guimarães, remaneja os minguados recursos das diversas modalidades de bolsas para uma novidade, a taxa de bancada.

Ainda a constar, a taxa de bancada é uma ajuda de custo às pesquisas, fornecida por um determinado período pré-estabelecido pelo CNPq e com algumas restrições de gasto; há algumas normas sobre o que pode ou não ser pago com a taxa de bancada. Ao final, todo o investimento deve ser justificado ao CNPq.

Segundo Domingos Neto (2004, p. 34-35), Gerhard Jacob e Marcos Mares Guia protagonizam sérios conflitos com os funcionários do CNPq, os quais já vinham demonstrando insatisfação com o arrocho salarial da época: muitos deles, bastante qualificados do ponto de vista técnico e acadêmico, eram interessados em desempenhar papel de formuladores políticos. Todavia, a indefinição do governo quanto à instância responsável pela política brasileira de ciência e tecnologia e suas mudanças de orientação programática, somadas à inconstância de titulares no Ministério de Ciência e Tecnologia pioravam o quadro.

Conforme Ribeiro Júnior (2013, p. 40), a parceria entre o DAAD, o CNPq e a CAPES foi assinada em 1991. O DAAD do Brasil é responsável por mais de 30 programas de intercâmbio para estudantes e pesquisadores brasileiros. Ribeiro Júnior (2013, p. 40) explica que, além do intercâmbio propriamente dito, o programa também orienta sobre as possibilidades de estudos na Alemanha e, em conjunto com a CAPES e o CNPq, fomenta e organiza a participação de estudantes em feiras e congressos científicos; apesar de possuir ações independentes da parceria com essas agências.

Ribeiro Júnior (2013, p. 40) observa que, diferente do SHIFT, que recebe apoio do CNPq em algumas áreas específicas, o Convênio entre o DAAD, a CAPES e o CNPq não faz

menção explícita a áreas científicas a serem contempladas. Segundo o autor, inicialmente havia uma maior demanda dos discentes brasileiros pelas áreas de Direito e Filosofia, talvez devido às raízes que a ciência alemã tem na filosofia clássica.

O Convênio contemplava, por meio de chamadas anuais, bolsas de Doutorado Pleno e Doutorado Sanduíche em universidades da Alemanha, em diversas áreas de conhecimento, e o bolsista tinha a possibilidade de realizar o curso de alemão na Alemanha, até 6 meses antes do início de suas atividades (RIBEIRO JÚNIOR, 2013, p. 41).

De acordo com o CNPq (2019), outro convênio internacional mantido pelo CNPq desde 1991, é a participação dele na consecução dos objetivos científicos do PROANTAR (Programa Antártico Brasileiro), criado em 12 de janeiro de 1982.

O CIRM (S/D) explica que o Programa Antártico Brasileiro (PROANTAR) tem por objetivo promover uma pesquisa científica diversificada e de alta qualidade na região antártica, visando compreender os fenômenos da região que causem repercussão global e, em particular, sobre o território brasileiro; e garantir ao Brasil a condição de Membro Consultivo do Tratado da Antártica, posto alcançado em 1983 e que assegura a plena participação do Brasil nos processos decisórios relativos ao futuro do Continente Branco.

A entrada do Brasil no Sistema do Tratado da Antártica (STA) abriu à comunidade científica nacional a oportunidade de participar em atividades que, juntamente com a pesquisa do espaço e do fundo oceânico, constituem as últimas grandes fronteiras da ciência internacional (CIRM, S/D).

Desde 1991, o CNPq tem financiado, com recursos próprios ou em parcerias, projetos de pesquisa científica do PROANTAR no continente Antártico. O Conselho (2019) informa que o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) também é um parceiro do projeto. A implementação logística do PROANTAR está a cargo da Comissão Interministerial para os Recursos do Mar (CIRM), vinculada ao Comando da Marinha (Ministério da Defesa - MD). Ao CNPq, segundo ele (2019), cabe a responsabilidade por financiar as pesquisas científicas na Antártida e “selecionar e acompanhar as atividades científicas do programa, realizadas por diversas universidades, institutos de pesquisas e entidades públicas e privadas”, desde que estejam no planejamento previamente estabelecido pelo MCTIC.

Em 1992, a internet chega no Brasil. Implanta-se a primeira rede de internet no país, alcançando dez estados e o Distrito Federal (RNP, 2019).

Neste mesmo ano, a RNP dedica-se a divulgar os serviços de internet à comunidade acadêmica, estimulando a formação de uma consciência acerca de sua importância estratégica da internet para o país e tornando-se referência nesta tecnologia.

A consciência em relação às questões ambientais também aumentou neste período. 27 princípios ambientais foram estabelecidos na chamada Declaração do Rio, também conhecida como “Carta da Terra”, assinada durante a ECO-92, no Rio de Janeiro. Ribeiro Júnior (2013, p. 33) afirma que, a partir desses princípios, surgiu o Programa SHIFT (*Studies on Human Impact on Forests and Floodplains in the Tropics* – Estudos Sobre o Impacto Humano Sobre Florestas e Várzeas nos Trópicos); o programa envolve a cooperação entre Brasil e Alemanha. Segundo o autor (2013, p. 34-35), as responsabilidades do CNPq no Programa SHIFT estavam relacionadas à infraestrutura necessária para gerenciar o projeto e, também, à questão administrativa – o Conselho deveria receber projetos administrativos e científicos, além de organizar seminários.

Em 02 de fevereiro de 1993, foi instaurado, na área de informação, o Programa Nacional de Software para Exportação – SOFTEX-2000, que visava alcançar a internacionalização da indústria brasileira de software e atingir 1% do mercado mundial até o ano 2000. Além disso,

O Programa SOFTEX-2000, coordenado pelo CNPq, tem o objetivo de apoiar o desenvolvimento de softwares para exportação, produzidos pelos Núcleos de Desenvolvimento dos estados da Paraíba, Pernambuco, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal (CARVALHO, 1999, p. 313).

Em abril de 1993, passado um tempo da regulamentação da Lei nº 8.248/91, sobre competitividade do setor de informática e automação, a Política Nacional de Informática (PNI), criada em 1984, realizou uma manobra e deixou de basear-se na reserva de mercado para competir em um mercado aberto e na livre produção.

Com a reestruturação do Programa de Apoio às Tecnologias Apropriadas (PTA/CNPq), em 1993, o CNPq, segundo os documentos oficiais, resgatou a filosofia do Programa de Transferência de Tecnologias Apropriadas (PTTA/CNPq) de 1981, principalmente para o setor rural (BRANDÃO, 2001, p. 22; 66). O PTA/CNPq manteve sua proposta de origem: introduzir componentes de educação e produção tecnológica, com o objetivo de disponibilizar tecnologia para a sociedade, como forma de corrigir a situação estrutural de desemprego e miséria vigente no país, gerando oportunidades de ocupação e renda. Para isso, o programa democratizou os conhecimentos tecnológicos e estimulou a verticalização de processos produtivos, através do aproveitamento e desenvolvimento de tecnologias de baixo custo, base científica, fácil assimilação, adaptadas à cultura local, economicamente viáveis e que aproveitassem os *recursos* humanos e naturais locais (BRANDÃO, 2001, p. 22). A intenção do Programa, portanto, era a de colocar em prática os conceitos de uma tecnologia oriunda da periferia do

conhecimento, encontrada fora dos centros de pesquisa, fora da universidade, mas que possui importância regional e que poderia ser transferida para outros locais (BRANDÃO, 2001, p. 67).

Apesar da dificuldade financeira enfrentada pelo CNPq no início da década e da inflação alta, ele conseguiu aumentar significativamente o número de bolsas ofertadas: se, em 1990, as unidades implementadas somavam 28.696, em 1993, chegaram a 40.955 (DOMINGOS NETO, 2004, p. 34-35).

Por conta das instabilidades, o governo já vinha demonstrando certa imprecisão quanto à instância responsável pela política científica no país. De acordo com Domingos Neto (2004, p. 35), as dificuldades financeiras e a incerteza do papel do CNPq agravam-se quando Fernando Henrique Cardoso assume o governo. O CNPq fica sob a direção de José Galizia Tundisi (1995-1999), um empresário limnologista com foco em gestão dos recursos naturais. Domingos Neto (2004, p. 35) relata que Tundisi, em uma fala infeliz, diz que a comunidade científica é incapaz de repensar suas atividades no sentido de projetar um desenvolvimento sólido e consistente para o país. Seguindo a prática desenvolvida no final do regime militar, Tundisi recupera pesquisas que, segundo ele, visam alterar o padrão socioeconômico da sociedade brasileira. Tundisi então define alguns programas que ele julga serem relevantes para o desenvolvimento brasileiro, o agrário, por exemplo.

Para tanto, a gestão de Tundisi passou a apoiar o agronegócio. Em convênio com o Ministério da Agricultura, Tundisi lançou um projeto de irrigação no Nordeste, com o discurso de transformá-lo em exportador de frutas. Domingos Neto (2004, p. 35) estranha o fato por dois motivos, primeiro que, teoricamente, Tundisi era uma pessoa preocupada com o meio ambiente e os recursos naturais e a fruticultura irrigada é uma voraz consumidora de água. Em segundo, ele não vê lógica em tornar a região de menor disponibilidade hídrica em exportadora de água sem que, não obstante, os volumosos mananciais acumulados artificialmente no semiárido chegassem à população necessitada. Para Domingos Neto (2004, p. 35-36), uma política científica voltada para as necessidades sociais deveria, prioritariamente, visar o abastecimento de água para a população e, em seguida, a diversificação das atividades produtivas.

Diante da função social cada vez mais premente por uma produção tecnológica e científica e sob a preleção do desenvolvimento nacional, a missão do CNPq foi repensada. Dessa forma, em 1995 foi instituída uma nova missão para o CNPq: promover o desenvolvimento científico e tecnológico e executar pesquisas necessárias ao progresso social, econômico e cultural do País.

Também por conta da produção tecnológica e científica, iniciaram-se as atividades do programa REVITE – Revitalização dos Institutos Tecnológicos, em 1995. O Programa foi

concebido para apoiar as reformulações necessárias nos institutos tecnológicos. Sua meta inicial foi selecionar alguns institutos estaduais de tecnologia, nos quais se realizaram seminários a respeito da necessidade de se identificar oportunidades tecnológicas. Os institutos selecionados foram: NUTEC – Ceará; ITEP – Pernambuco; CEPED – Bahia; CETEC – Minas Gerais; TECPAR – Paraná; CIENTEC – Rio Grande do Sul; e ICT – Distrito Federal.

No mesmo ano, a RNP passa a oferecer o acesso comercial à internet (RNP, 2019). O Programa contava com recursos básicos do CNPq e atuava em parceria com diversas instituições públicas e privadas.

Ainda em 1995, o CNPq assinou uma Declaração de Intenções com a UNU (Universidade das Nações Unidas), objetivando um programa de cooperação entre indústrias e universidades brasileiras e a própria UNU.

Também neste ano, surge o BIOEX – Programa Biotecnológico de Apoio à Competitividade Internacional da Agricultura Brasileira – que apoiava setores da agricultura brasileira visando manter, recuperar ou viabilizar sua competitividade por meio do desenvolvimento da biotecnologia. O intuito era melhorar a qualidade do setor, reduzir custos e conquistar novos mercados. Logo em 1995, já ocorre o 1º Seminário do BIOEX, realizado em julho, e que reuniu representações de produtores e de órgãos públicos e privados interessados no apoio e na concretização de parcerias para o desenvolvimento do Programa.

Ainda em 1995, o Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal e o CNPq teceram negociações com o Banco Mundial para obter doação de recursos provenientes do seu “*GEF Trust Fund*” (*Global Environment Facility Trust Fund* – Fundo Fiduciário para o Meio Ambiente Global), com o intuito de implementar o Projeto Nacional de Diversidade Biológica, cabendo ao CNPq administrar, a partir de 1996, estes recursos financeiros.

A terceira fase do Programa de Formação de Recursos Humanos em Áreas Estratégicas (RHAE) teve início em 1997 quando, por decisão do MCT, a Gestão do Programa é transferida para o CNPq e passa a operar segundo a lógica de indução por editais e chamadas (CNPq, 2022). O RHAE passa então a compreender duas classes de atividades: “i) Pesquisa, Desenvolvimento e Engenharia, com vistas à Inovação Tecnológica e Aprimoramento de Produtos, Processos e Serviços; e ii) Ampliação, Aperfeiçoamento e Consolidação da Infraestrutura de Serviços Tecnológicos” (CNPq, 2022).

Outra estratégia do governo FHC era a extinção de entidades estatais substituindo-as pela contratação de OS’s (organizações sociais) para a execução de atividades consideradas como não exclusivas de Estado. A antiga Estação Ecológica, desde 1990 denominada Projeto

Mamirauá, por exemplo, passa a fazer parte do CNPq em 23 de abril de 1999 como uma OS, doravante passando a se chamar Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá – IDSM (CENTRO DE MEMÓRIA DO CNPq, S/D c; VENTURI, 2014).

As OS são organizações privadas transvestidas de públicas, seguindo o caminho das privatizações traçado pelo governo Fernando Henrique. Domingos Neto (2004, p. 36) relembra que, em 1999, Fernando Henrique Cardoso nomeia Bresser Pereira ministro da Ciência e Tecnologia e, por consequência, presidente do CNPq. Bresser Pereira fica no cargo por apenas um ano. Segundo Domingos Neto, como Bresser vinha do Ministério de Administração e Reforma do Estado, onde ele conduziu a reforma administrativa gerencial que reduziu o poder do Estado em favor da iniciativa privada, ele imprime esta lógica para o CNPq. Domingos relata que ele propõe maior racionalidade à concessão de auxílios.

Conforme Domingos Neto (2004, p. 36), o CNPq vive um momento de grande confusão administrativa e os rumos que ele estava tomando estava deixando a comunidade científica sem esperanças. O autor recorda que os ajustes restritivos na economia durante o primeiro mandato de Fernando Henrique e a lógica gerencialista de Bresser Pereira fizeram diminuir as verbas do CNPq para bolsas e fomentos. Se, em 1995, eram cerca de 500 milhões de reais em fomento, em 1999, cai para 441 milhões. Domingo afirma que a política de Tundisi resulta numa forte retração da oferta de bolsas:

No período 1995-1999, o número de bolsas-ano implementadas é reduzido de 52.041 para 41.969, sendo as bolsas de mestrado e de produtividade em pesquisa as mais afetadas. A redução é particularmente perturbadora tendo em vista que, no período, os cursos de pós-graduação saltam de 1.775 para 2.158 (DOMINGOS NETO, 2004, p. 36).

Após a saída de Bresser Pereira, Fernando Henrique nomeia o embaixador Ronaldo Sardenberg como ministro da Ciência e Tecnologia (1999-2002). De acordo com Domingos Neto (2004, p. 37), Sardenberg retoma as atividades dos Fundos Setoriais, iniciativa que se enquadra no ideário de redução do financiamento das políticas públicas para a produção de conhecimento.

Oliveira e Bianchetti (2006, p. 163) evidenciam uma drástica redução dos investimentos do CNPq nos governos FHC. Os autores (p. 163; 165) apontam em números que, em 1995, a queda dos investimentos foi de 36% em relação ao último ano do governo de Itamar Franco. E em 1996, 1997 e 1999 houve queda de 15%, 9% e 21%, respectivamente, em comparação ao ano anterior. O investimento em bolsas também apresentou queda nos cinco primeiros anos dos governos FHC. Os autores relacionam a diminuição dos investimentos com o período em que o Plano Real se fragilizou diante das crises do México e da Rússia.

Conforme Oliveira e Bianchetti (2006, p. 164), ainda em 1999 e em 2000 e 2001 os dados apontam uma recuperação dos investimentos do CNPq em pesquisas. Essa recuperação é explicada pelos autores principalmente pelos recursos oriundos da implementação dos fundos setoriais. Porém, corroborando Domingos Neto (2004), Oliveira e Bianchetti (2006, p. 164) explicam que os recursos advindos desses fundos não foram suficientes para recuperar o investimento que o CNPq perdeu nos governos FHC.

“A iniciativa enquadra-se no ideário de redução do financiamento das políticas públicas: trata-se de atenuar as obrigações do Tesouro Nacional em relação à produção de conhecimento” (DOMINGOS NETO, 2004, p. 37). Como auxílio, Domingos Neto (2004, p. 37) explica que as pesquisas passam a receber aportes por meio de subsídios variados como frações de royalties, receitas de empresas beneficiárias de incentivos fiscais e da Contribuição de Intervenção no Domínio Econômico (CIDE). O autor explica que a gestão desses fundos depende de comitês integrados por representantes de agências reguladoras, cientistas e empresários. O CNPq tem apenas um representante nesses comitês, por isso, pouco interfere em suas decisões.

Esta estratégia é uma forma de diminuir o aparelho de Estado, deixando o que é de responsabilidade do governo realizar, por meio de políticas públicas, nas mãos de empresas privadas e do terceiro setor.

No mesmo ano, é criada a Plataforma Lattes – maior banco de currículos da América Latina – mantida até hoje pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). A criação da Plataforma Lattes estabeleceu a adoção de um padrão nacional de currículos e objetivava trazer maior transparência e confiabilidade às atividades de fomento do CNPq. Dado seu grau de abrangência, as informações constantes da Plataforma Lattes também podem ser utilizadas tanto no suporte a atividades de pesquisa, como no apoio à formulação de políticas para a área de ciência e tecnologia.

A Plataforma Lattes abriga também o Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP).

O Diretório dos Grupos de Pesquisa constitui-se em bases de dados (censitárias e correntes) que contêm informações sobre os grupos de pesquisa do país. O DGP tem três finalidades principais: propiciar o intercâmbio de informações; auxiliar no planejamento estratégico ao fomento por meio dos censos e constituir uma importante base de dados que preserva a memória da atividade científico-tecnológica no Brasil.

Conforme o CNPq (S/D a), na funcionalidade “Consultar Grupos de Pesquisas”, um usuário autenticado como Dirigente ou Assessor consegue consultar todos os grupos de sua instituição, inclusive os grupos novos, ainda em preenchimento, grupos com certificação negada ou grupos excluídos. Já o Gestor do DGP, assim cadastrado no CNPq, também tem

acesso a essa mesma consulta, porém com acesso a todos os grupos, de todas as instituições participantes. Informações mais básicas e gerais do diretório também podem ser acessadas por participantes do Lattes/DGP – Dirigentes, Líderes, Pesquisadores, Estudantes e Técnicos – mediante inserção de CPF e Senha CNPq (a mesma do CV Lattes) (CNPq, S/D a).

Gráfico 1 - Número de Grupos de Pesquisa no Brasil - 1993-2016



Fonte: CNPq (S/D a)

Conforme o CNPq (S/D b), o crescimento do número de grupos cadastrados no país de 2002 (15.158) até 2016 (37.640) foi de 148%. O aumento aconteceu concomitante à elevação do número de pesquisadores, que cresceu 251% no mesmo período, e o de doutores, que aumentou em 278%. É possível depreender que estes aumentos estão relacionados à política de investimento na educação superior do governo do Partido dos Trabalhadores (PT). O período engloba os governos de Lula e Dilma Rouseff.

No censo de 2016, o último realizado pelo CNPq, o número de grupos cresceu 6,2% em relação a 2014, quando havia 35.424 grupos de pesquisa. No mesmo período, o número de pesquisadores aumentou 11% e o de doutores 12% (CNPq, S/D b).

Como esperado, a região do país com maior número de grupos de pesquisa, é a região sudeste, onde registrou-se 16.009 grupos de pesquisa, em 2016, seguida da região sul, com 8.637 grupos (CNPq, S/D b). Vide dados a seguir:

Tabela 8 - Grupos de pesquisa por região geográfica em 2016

Região	Nº de Grupos	%
Sudeste	16.009	42,53
Sul	8.637	22,95
Nordeste	7.713	20,49
Centro-Oeste	2.899	7,70
Norte	2.382	6,33
Total	37.640	100

Fonte: CNPq (S/D b)

Há de se chamar a atenção para o fato de que o último censo do CNPq que verificou a

questão de gênero em lideranças de grupo de pesquisas foi o de 2014, registrando um total de 54% de homens e 46% de mulheres responsáveis por grupos de pesquisa (CNPq, S/D b), porcentagens bem próximas.

No site do CNPq de consulta parametrizada acerca dos grupos de pesquisa do país (http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf) é possível encontrar censos anteriores, que datam de 1993 até o último, realizado em 2016, e um censo mais atual, com informações de grupos de pesquisa recém-criados, entre 2022 e 2023. De acordo com o CNPq (S/D b), 8420 grupos foram criados neste interim. Até o momento, o Conselho não possui registros sobre grupos de pesquisa durante o período que coincide com os governos Temer e Bolsonaro (final de 2016 até 2022).

Como o censo apresenta o cenário atualizado da ciência brasileira no que tange aos grupos de pesquisa, sua localidade e universidade, as linhas de pesquisa e áreas de conhecimento, setor de aplicação, bem como bolsistas em produtividade (do CNPq) e conceito dos programas (conforme a classificação da CAPES), a produção científica, tecnológica e artística dos pesquisadores e alunos, é de relevante importância que os dados entre 2017-2022 sejam resgatados.

O Decreto nº 3.567, de 17 de agosto de 2000, define, em seu Art. 2, que a missão do CNPq doravante é a de “promover, fomentar e divulgar o desenvolvimento científico e tecnológico; contribuir na formulação de políticas nacionais de Ciência e Tecnologia”.

Também de acordo com o Decreto nº 3.567, Art. 1º, as unidades de pesquisa a seguir seriam transferidas do CNPq para o Ministério de Ciência e Tecnologia: retira da responsabilidade do CNPq o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF), o Centro de Tecnologia Mineral (Cetem), o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), o Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), o Laboratório Nacional de Astrofísica (LNA), o Museu Paraense Emílio Goeldi, o Observatório Nacional (ON) e o Museu de Astronomia e Ciência Afins (MAST, que custodiava os arquivos do CNPq). Porém, o Decreto nº 4.728, de 9 de junho de 2003 revoga o Decreto nº 3.567.

Ao reconhecer a importância da preservação de sua memória passada e futura (manutenção de registros relevantes produzidos no presente) e a necessidade de organizá-la e torná-la pública, o CNPq criou em 24 de maio de 2001, o Serviço de Documentação e Acervo – SEDOC.

Em 2002 foi organizado o fundo do acervo do CNPq, de acordo com as disposições do Conselho Nacional de Arquivos – CONARq (Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002).

Segundo o Regimento Interno do CNPq, Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002 – Título I, Capítulo I, Artigo 2º, a nova missão do CNPq diz que “O CNPq tem por finalidade promover e fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico do País e contribuir na formulação das políticas nacionais de ciência e tecnologia” (CNPq, 2002).

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência e, pela primeira vez, em quase uma década, o valor das bolsas recebe um reajuste (18%) e os pesquisadores veem suas dificuldades atenuadas através de complementações com a criação do *grant* (taxa de bancada da Bolsa de Produtividade em Pesquisa ou bolsas com adicional de bancada), uma forma de subvenção já consagrada nos Estados Unidos (DOMINGOS NETO 2004, p. 39).

De acordo com Domingos Neto (2004, p. 38), o CNPQ começa a recuperar sua capacidade operativa em 2003, no primeiro mandato de Lula.

O número de bolsas aumenta, se em 2002, era de 47.464, sobe para 49.803, em 2004. Domingos Neto (2004, p. 39) afirma que as oportunidades para os pesquisadores aumentaram com o lançamento contínuo de muitos editais. Entre os editais, alguns se destacam por beneficiarem, enfim, as ciências humanas e a preservação de acervos históricos da produção do conhecimento científico.

Um exemplo de investimento está na SEDOC. As atividades desenvolvidas pelo SEDOC levaram à criação do Centro de Memória do CNPq, inaugurado em 13 de abril de 2004. As atividades do Centro de Memória implicam no resgate e preservação de informações e documentos referentes ao CNPq. Sua missão é “Recuperar, organizar, disponibilizar e divulgar a documentação do CNPq para o público interessado contribuindo para o resgate e a preservação da História da Ciência e Tecnologia no Brasil”. O Centro de Memória possui um acervo atual que conta com documentos textuais, iconográficos, audiovisuais e microfilmados e uma biblioteca especializada em política e história da ciência e tecnologia. A biblioteca, denominada Biblioteca do Centro de Informação sobre Política Científica e Tecnológica – CPO, foi criada em 1952, retirada do Conselho em 1990 e reincorporada ao CNPq em 13 de abril de 2004.

A partir de 2003, o candidato Luís Inácio Lula da Silva ganhou as eleições presidenciais, abrindo novas possibilidades de exercício do poder (CFEMEA, 2002). É um momento o qual vários segmentos acreditam em outro rumo para o país. Muitos setores da sociedade vinham almejando uma mudança de mentalidade e de valores consolidados numa parcela significativa da sociedade brasileira, como o preconceito e o sexismo (CFEMEA, 2002).

Uma instituição que acreditava na melhora do país era o Centro Feminista de Estudos e Assessoria (CFEMEA) – organização não governamental, sem fins lucrativos, que apoia

vertentes como o feminismo, os direitos humanos, a democracia e a igualdade racial. Conforme o CFEMEA (2002), através de sua Plataforma Política Feminista, ele defende “a questão étnico-racial e propõe, entre outros desafios, que o Estado destine recursos, incentive e priorize políticas de ação afirmativa para superar as desigualdades e combater a discriminação, promovendo a equidade de gênero e de raça/etnia”. O Centro Feminista também estava alinhado com o presidente Lula e as questões sociais e rejeitava as políticas neoliberais que, segundo o Centro, empobreciam ainda mais a população e atrapalhava a promoção dos direitos humanos.

O CFEMEA (S/D) também acreditava que era preciso criar uma “Universidade Livre Feminista” que mantivesse programas de formação e atividades educativas sobre as temáticas feministas, étnico-raciais, de gênero e democráticas. Porém, havia um problema: os orçamentos eram escassos. Atento a este problema, em 31 de agosto de 2004, o CNPq apoiou a Secretaria de Políticas para as Mulheres e o Ministério da Ciência e Tecnologia na instituição de um grupo de trabalho interministerial para estudar e elaborar propostas com o intuito de realizar um seminário nacional com núcleos e grupos de pesquisa sobre a questão de gênero nas universidades (CNPq, S/D e).

Em 2005, por meio da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e com o apoio do CNPq, CAPES, MCTI, MEC, ONU Mulheres, além da ANDIFES⁵⁷ e FINEP, criou-se o Programa Mulher e Ciência. “Um dos objetivos do grupo era estimular a produção científica e a reflexão acerca das relações de gênero, mulheres e feminismos no país e promover a participação das mulheres no campo das ciências e nas carreiras acadêmicas” (CNPq, S/D e), em especial nas ciências exatas, engenharias e computação, áreas onde a maior participação feminina está sub-representada (COELHO, 2013). De acordo com Coelho (2013), o Programa Mulher e Ciência representou um marco na história de política científica brasileira ao focar na equidade de gênero nas ciências.

Sugimoto (2019) relata uma conversa que teve, em 2019, com André Furtado, professor do Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT), da Unicamp. André informa que a partir de 2005, o CNPq apresentou um crescimento bastante expressivo no financiamento a pesquisas. Não apenas em questões de gênero e raciais, mas em outras frentes também. Ele cita o programa Ciência sem Fronteiras (CsF), com auxílio para bolsas no exterior; financiamento de projetos de pesquisa do INCT (Institutos Nacionais de Ciência e Tecnologia);

⁵⁷ A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) foi criada em 1989 para representar as universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnicos administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral.

Fonte: Ministério da Educação, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/andifes>.

investimento no Rhae (Programa de Formação de Recursos Humanos do governo em áreas estratégicas), voltado para a competitividade, e concessão de bolsas para fixação de mestres e doutores em equipes de pesquisa de empresas. Segundo o professor, esta última ação incluía o doutorado acadêmico industrial, modalidade que visava atrair doutorandos às universidades, mas fazendo suas pesquisas em empresas.

Em 2007, o CNPq cria o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) para alunos da graduação (PIRES, 2009, p. 493), visando a aprendizagem de técnicas e métodos de pesquisa tecnológica.

Em 2011, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) passa a enfatizar mais a questão da inovação tecnológica como forma de estimular o setor no país e como quesito para avaliar possíveis bolsistas de produtividade; de modo que até a Plataforma Lattes ganhou um novo campo dedicado à inovação (GORGULHO, 2011).

No âmbito do Programa Mulher e Ciência, é lançada, em 2013, de forma on-line, a primeira edição da Pioneiras das Ciências, uma parceria do CNPq com a Secretaria de Política para as Mulheres. Localizada na internet, a página Pioneiras das Ciências (<https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/mulher-e-ciencia/pioneiras-da-ciencia-1>) tem como objetivo principal contar a história de mulheres pesquisadoras que contribuíram, de modo relevante, para o avanço do conhecimento científico brasileiro e para a formação e ampliação do sistema científico e tecnológico no país. De acordo com Coelho (2013), o diretor de Engenharias, Ciências Exatas, Humanas e Sociais do Conselho Nacional de Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (CNPq/MCTI), Guilherme Sales Melo, concorda que a página contribuiu para a divulgação sobre as mulheres cientistas do Brasil. Segundo ele, quando da criação da do Pioneiras das Ciências, o país estava em um momento histórico propício para se tratar das questões de gênero, pois, pela primeira vez, tínhamos uma mulher na presidência do país. Tal fato, afirma Guilherme, auxilia na condução do empoderamento das mulheres e inspira jovens mulheres em qualquer carreira.

Apesar das pautas democráticas, em 2015, a economia do país passa por alguns percalços. O Produto Interno Bruto (PIB) mostra uma variação negativa, a maior da história recente, computada pelo IBGE desde 1996. Tal fato repercute nas agências de fomento. A verba destinada pelo CNPq para auxílio em pesquisas em 2015 foi a menor desde 2001. Com cortes nos orçamentos, houve congelamento de bolsas, pagamentos em atraso e suspensão de bolsas no exterior.

O país estava sob a gestão da petista Dilma Rousseff. É dado início a uma greve no setor da educação. As instituições federais de ensino superior, em sua maioria das regiões Norte e

Nordeste, lideradas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes)⁵⁸, começaram uma paralisação no dia 28 de maio como forma de protesto aos cortes orçamentários. Além das reivindicações originais, os grevistas pediam melhores condições de trabalho, mais investimentos para a educação pública, reajuste salarial e reestruturação da carreira docente. A greve terminou apenas em 02 de outubro, após 139 dias, e tornou-se a greve tornou-se a mais longa da história das universidades federais, superando a de 2012, que durou 124 dias. O fim da greve foi decretado pelo Andes, tendo em vista o insucesso nas negociações com o Governo Dilma.

Em 2016, o PIB continua em retração e o Brasil enfrenta sua pior recessão. Pela primeira vez na história, o PIB recuou durante 11 trimestres seguidos até dezembro de 2016. Tanto fatores internos quanto fatores externos tiveram contribuição relevante para essa desaceleração da economia.

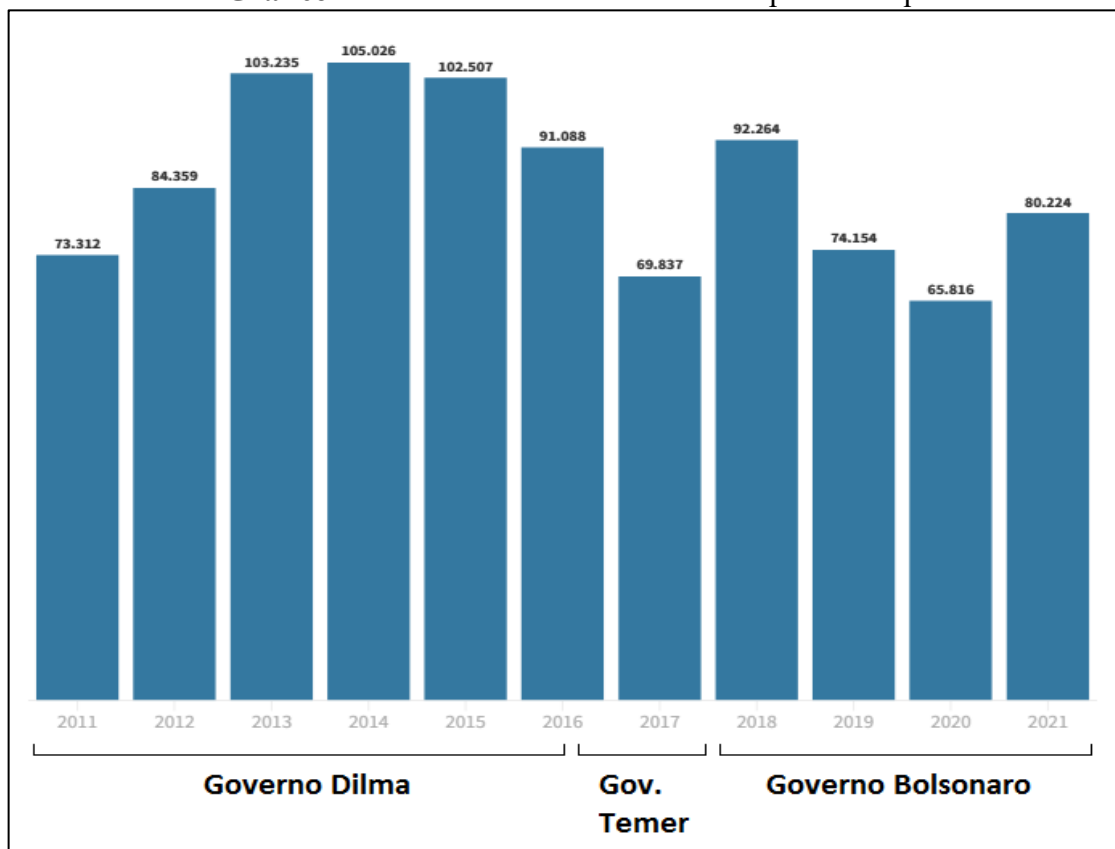
Diante deste cenário, além da CAPES, em 2016, o CNPq temporariamente suspendeu a concessão de bolsas no exterior após a aprovação do decreto 8.580/15 que contingenciou mais de R\$ 10 bilhões do Orçamento da União (G1, 2016). As bolsas permaneceram suspensas até que os recursos do governo fossem descontingenciados. Ainda de acordo com o jornal, no ano de 2013, o órgão destinou 16.943 bolsas no exterior, sendo 16.579 pelo programa Ciência sem Fronteiras. Ao longo dos anos, à medida que os recursos foram diminuindo, o número de bolsas sofreu queda considerável. Em 2014 foram 9.783, em 2015, 902 e, no ano de 2016, foram concedidas apenas **72 bolsas** no exterior pelo CNPq. O problema também atingiu a concessão de bolsas dentro do país, que caiu de mais de 125 mil em 2013 para 61 mil neste ano (2016) (G1, 2016).

Acompanhando a crise econômica e fiscal, estava a crise política. A insatisfação com o governo Dilma Rousseff era grande. Em 17 de abril de 2016, a Câmara dos Deputados aprovou a abertura do processo de impeachment contra Dilma. Após 6 dias de julgamento, em 31 de agosto, o Senado concluiu, o impeachment de Dilma Rousseff, cassando o mandato da presidenta, mas mantendo os seus direitos políticos. Foram 61 votos favoráveis contra 20 contrários. O julgamento ficou marcado na história do Brasil, principalmente pelas justificativas dos votantes a favor – por Deus, pela pátria e pela família. Entretanto, 94,7% dos que votaram pró-impeachment/pró-golpe são investigados por irregularidades (PT, 2016).

⁵⁸ O Andes foi fundado em 19 de fevereiro de 1981, em um congresso de professores de Campinas/SP, como Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (a ANDES). Sete anos depois, em 26 de novembro de 1988, após a promulgação da atual Constituição Federal, passou a ser Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (o ANDES-SN, ou seja, ANDES-Sindicato Nacional). Fonte: ANDES-SN, S.D. Disponível em <https://www.andes.org.br/sites/historia>.

O vice-presidente, Michael Temer, assume o comando do país. Durante 2017, em sua gestão, foi concedido o menor número de bolsas para pesquisas com fomento do CNPq, desde 2011.

Gráfico 2 - Número de bolsas concedidas pelo CNPq



Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPq, UOL e Andes, 2022

O golpe de 2016, o ressurgimento de uma onda conservadora que passava a marcar o Brasil e a corrida presencial em 2017 marcada por fake news, levou Jair Messias Bolsonaro à presidência do país em 2018.

Durante a disputa do período eleitoral entre Fernando Haddad (PT) e Jair Bolsonaro (PSL) houve perseguições jurídicas a professores e reitores de universidades, repressão a movimentos sociais e posterior prisão do ex-presidente Lula sem provas concretas (CISLAGHI, 2020, p. 302). Após vencer as eleições, Bolsonaro seguiu comandando o país por meio de uma cartilha ultraneoliberal, abertamente reacionária, que aprofundou o ataque aos direitos sociais, cerceou liberdades civis e democráticas e impôs censura às instituições de ensino e pesquisa (CISLAGHI, 2020, p. 302) e cortes de verbas a estas entidades.

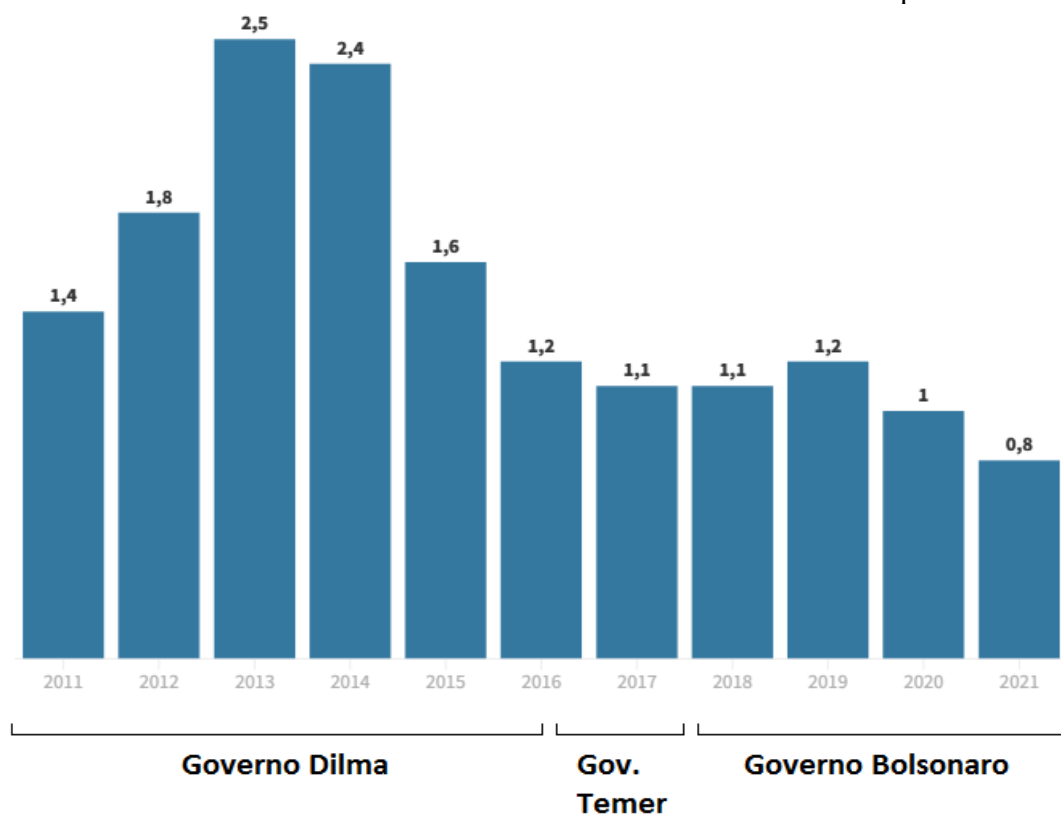
O Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, que havia sofrido um contingenciamento de 44% em seu orçamento, em 2017 – de R\$ 5 bilhões diminuiu para R\$ 2,8 bilhões –, começou o ano de 2018 com um orçamento previsto em 25% mais baixo que no ano

anterior (LIBÓRIO, 2018). Porém, o orçamento foi ainda menor que o previsto por conta de um bloqueio de R\$ 16 bilhões do orçamento federal e de R\$ 477 milhões na pasta (LIBÓRIO, 2018).

CAPES e CNPq sofreram com os cortes. O contingenciamento, bastante expressivo, em torno de 40%, atingiu todas as provisões orçamentárias do CNPq (bolsas, fomento e administração) fato este que causou bastante preocupação ao órgão (LIBÓRIO, 2018).

Diante do contingenciamento e conforme Sobrinho (2022) e informações do Andes (2022), a concessão de bolsas para pesquisa científica e para formação de docentes despencou no governo de Bolsonaro se compararmos com a última gestão de Dilma. Sobrinho e o Andes apresentam dados obtidos via Lei de Acesso à Informação que mostram queda de 17,5% no número de bolsistas contemplados pelo CNPq e de 16,2% pela CAPES. A média anual de bolsistas do CNPq caiu de 88,9 mil considerando o período de 2015 a 2018 (governo Dilma Rousseff – PT/Michel Temer – MDB), para 73,3 mil no interstício de 2019 a 2021 (governo Jair Bolsonaro – PL). A queda das bolsas já havia se intensificado no final de 2016, após o impeachment de Dilma (de 102,5 mil para 91 mil). Em 2019, primeiro ano da gestão do Bolsonaro, caiu para 74,1 mil e no ano seguinte atingiu o menor patamar do período analisado (65,8 mil).

De acordo com Sobrinho e o Andes, a diminuição nas concessões coincide com um repasse de verbas governamentais cada vez menor. Na comparação com a administração Dilma e Temer, a redução foi de 20% (de R\$ 1,25 bilhão para R\$ 1 bilhão). Se comparada ao governo da petista, a média anual de despesas na gestão de Bolsonaro em 2020 caiu pela metade (de R\$ 2 bilhões para R\$ 1 bilhão) (números corrigidos pela inflação). O ano de 2021 registrou o menor investimento dentro do período analisado, ficando, pela primeira vez, abaixo de R\$ 1 bilhão. O recorde de investimentos em bolsas do CNPq ocorreu em 2013, quando 2,5 bilhões foram direcionados para essa finalidade.

Gráfico 3 - Investimento em bolsas científicas do CNPq

Fonte: Ministério da Ciência e Tecnologia, CNPq, UOL e Andes, 2022

Em 2019, o governo Bolsonaro propôs fundir o CNPq com a CAPES, e possivelmente substituí-los por uma nova agência, mantendo sobre eles o controle do Ministério da Educação (MEC).

Escobar (2019) reforça o quadro de retração dos investimentos em Ciência e Tecnologia e de sua desvalorização na agenda do governo da época. Ele acredita que a fusão de ambas as agências as enfraqueceria. 70 pesquisadores de diversas instituições (17 deles ligados à Universidade de São Paulo, organizaram um manifesto divulgado pela Coalizão Ciência e Sociedade, onde é possível lermos que “é injustificada a desarticulação de órgãos que constituem referência em incentivo e apoio à pesquisa, à qualificação de recursos humanos e ao desenvolvimento” (ESCOBAR, 2019).

Sobre a fusão, o professor do Departamento de Política Científica e Tecnológica (DPCT) da Unicamp, André Furtado, argumenta que o CNPq não tem a capacidade da CAPES para avaliar programas e atribuir notas e, com uma provável fusão, o CNPq acabaria extinto (SUGIMOTO, 2019). As duas instituições são complementares, porém, com cada uma atuando em seu propósito. Conforme João Luiz Azevedo, presidente do CNPq: “Assim como a CAPES

não tem expertise para julgar bolsas e projetos de pesquisa científica, o CNPq não tem expertise para avaliar cursos de pós-graduação” (ESCOBAR, 2019).

Além disso, Furtado e Escobar (2019) analisam que a medida não traz uma economia real, se uma das duas instituições fechasse, provavelmente o seu orçamento sumiria junto; não seria acumulado na fusão. Outro ponto, Furtado e Escobar (2019) relembram, é que a questão da fusão é algo arbitrário, não foi objeto de debate, tampouco se apresentou um plano. Além da medida ter causado surpresa aos pesquisadores, o próprio diretor do CNPq não havia sido informado ainda da decisão: “Tem um documento? Parece que tem. Eu nunca vi, mas parece que tem” (ESCOBAR, 2019). Escobar (2019) apresenta ainda um trecho do manifesto contra a fusão, o qual conclui que não pode haver planejamentos míopes e de curto prazo quando o assunto é o Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia e que tal mudança, se ocorrer, pode acarretar danos que não conseguiriam ser mitigados rapidamente e condenariam o Brasil à perda de competitividade e de condições para o enfrentamento de crises. Para Sugimoto (2019), reestruturação (palavra utilizada pelo governo para definir a união das duas agências) é diferente de fusão.

O episódio espantou muitos pesquisadores, mas também foi recebido com perplexidade o fato de um dos ministros do governo ser contra a medida. O ministro da Ciência e Tecnologia, Marcos Pontes, criticou publicamente em suas redes sociais (ESCOBAR, 2019).

Diante do impasse, vários pesquisadores e servidores da área de ciência e tecnologia deram um abraço simbólico no dia 16 de outubro de 2019, no prédio do CNPq em Brasília. O ato foi organizado pelo Sindicato Nacional de Gestores em Ciência e Tecnologia (SindGCT) e a Associação dos Servidores do CNPq (Ascon) (ESCOBAR, 2019).

Figura 25 - Abraço simbólico no CNPq



Fonte: Escobar, 2019

A previsão para 2020, era ainda mais desoladora:

A proposta do governo para 2020 é cortar o orçamento de fomento à pesquisa do CNPq em quase 90% (restando-lhe apenas recursos para bolsas) e reduzir o orçamento geral da CAPES em quase 50%. Já o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), cujos recursos são gerenciados pela Finep, deve começar o ano com 87% de seus valores já contingenciados. Pesquisadores temem que esse esvaziamento das agências seja um prenúncio de fechamento do próprio MCTIC, que ficaria extremamente fragilizado numa próxima reforma ministerial (ESCOBAR, 2019).

A fusão entre CNPq e CAPES não foi concretizada, mas os cortes vieram; indo de encontro à nova missão do CNPq, alterada novamente em 2021: “Fomentar a Ciência, Tecnologia e Inovação e atuar na formulação de suas políticas, contribuindo para o avanço das fronteiras do conhecimento, o desenvolvimento sustentável e a soberania nacional” (CNPq, 2021).

Em 2022, último ano do governo devastador de Jair Bolsonaro, foi possível calcular o total de cortes na ciência. Macedo (2022) apresenta dados do Observatório do Legislativo Brasileiro (OLB), um núcleo de pesquisa ligado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o MEC teve 20% de suas verbas cortadas e o MCT, 44%. Segundo a autora, antes, o maior índice de corte no MEC havia sido no segundo governo de Dilma (15%) no MEC e, no MCT, o recorde foi na gestão de Temer (29%).

Ainda segundo Macedo, se entre 2019 e 2021, em média, 68% das receitas do CNPq foram canceladas, em 2022, foi 40% do total.

Conforme Macedo (2022), o valor bloqueado apenas para a educação, em 2022, ultrapassou os R\$ 40 bilhões, quase o dobro dos R\$ 24 bilhões cancelados nos últimos três anos. Outro estudo núcleo OLB mostrava ainda que recursos reservados para investimentos em educação e ciência foram os mais baixos no Brasil desde os anos 2000, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso. Nos quatro anos do governo Bolsonaro, o orçamento total do MEC era de cerca de R\$ 566 bilhões e cerca de R\$ 113 bilhões foram cortados, o que representa um corte de 20% do orçamento. Em comparação com o segundo governo Lula, por exemplo, dos R\$ 359 bilhões orçados, R\$ 21 bilhões foram cortados (5,8% do orçamento).

Macedo (2022) aponta ainda outro dado: O MEC tinha em 2022 cerca de R\$ 3 bilhões para investimentos em educação, um valor muito aquém de números entre R\$ 10 bilhões e R\$ 20 bilhões (valores corrigidos pela inflação) disponibilizados de 2009 a 2015 nos governos Lula e Dilma.

O impacto dos cortes é grande. O bloqueio dos investimentos atrapalha o andamento de reformas em universidades e escolas como obras e melhorias em laboratórios de pesquisa; impede a compras de equipamentos e livros; deixa estudantes sem auxílio-moradia; atrasa ou suspende o pagamento de bolsas que ajudam na subsistência de alunos e que muitas vezes são

utilizadas para se manterem em cidades diferentes das que residem, comerem e pagarem aluguel; cancela verbas para seminários e congressos e até para pesquisas e novas políticas públicas.

5.1.2.1. O funcionamento do CNPq em relação às bolsas de fomento

“O futuro da ciência no País depende da valorização dos nossos pesquisadores. Esta valorização passa pela recomposição do valor das bolsas” (*Odir Dellagostin, in: SBPC, 2023*).

A primeira estratégia concreta do CNPq foi a formação de *recursos* humanos qualificados para pesquisa. Paralelamente, o órgão concedia fomento aos projetos dos pesquisadores de reconhecida competência. Logo, nasceu a primeira grande área de atuação funcional do Conselho: o fomento em Ciência e Tecnologia (C&T). Em outras palavras, o fomento implicava a ação ou efeito de promover o desenvolvimento científico e tecnológico.

Resumidamente, as atividades de fomento do CNPq incluem:

- Concessão de bolsas de estudo para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores;
- Apoio à realização de reuniões científicas nacionais e internacionais;
- Apoio ao intercâmbio científico no país e no exterior.

As bolsas do CNPq são divulgadas por meio de chamadas, que aparecem na página Chamadas Públicas do órgão (CNPq > Assuntos > Bolsas e Auxílios > Chamadas > Chamadas públicas). Algumas bolsas são para pesquisadores, outras são voltadas para instituições como universidades, institutos de pesquisa, centros tecnológicos e de formação de profissional e empresas, seja no Brasil ou no exterior (CNPq, S/D c). Cada bolsa tem uma finalidade, por isso cada uma indica, em seu edital, os trâmites específicos para candidatura.

O último reajuste do valor das bolsas datava de março de 2010, por meio da RN-005/2010, ou seja, a maior parte das bolsas CNPq não tinha reajuste há 13 anos (SBPC, 2023)⁵⁹.

Além do financiamento da pesquisa, diretamente aos pesquisadores sob a forma de bolsas e auxílios, ou para as instituições científicas e universidades, o CNPq foi responsável pela criação e manutenção de vários institutos de pesquisa (MAST, S/D).

⁵⁹ Em relação a CAPES, o último reajuste do valor das bolsas ocorreu em 2013 e assim permaneceu por 10 anos, até ser também recalculada em 2023, no retorno do governo Lula. O incremento para ambas as bolsas – CAPES e CNPq – foi de 40%. Apesar de parecer bastante expressivo, por conta da inflação, o montante não é suficiente para recompor integralmente o valor da bolsa de 2013 (CAPES) e de 2010 (CNPq) (SBPC, 2023). “Segundo um estudo realizado pela Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), se houvesse reajuste inflacionário desde 2013, as bolsas de mestrado e doutorado da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) deveriam ter tido um aumento de 67,97%” (MACEDO, 2022).

Até o ano de 2000, o CNPq teve sob sua subordinação os seguintes institutos, caracterizados como executores de pesquisas: Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF); Centro de Tecnologia Nacional (CETEM); Conselho Nacional de Atividades Espaciais (CNAE), alterado em 1971 para Instituto de Pesquisas Espaciais (INPE); Instituto Brasileiro de Bibliografia e Documentação (IBBD), transformado em 1976 no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); Instituto de Pesquisas Rodoviárias (IPR); Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA); Laboratório Nacional de Astrofísica (LNA); Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC); Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e Observatório Nacional (ON). O Decreto nº 3.567, de 17 de agosto de 2000, posteriormente revogado pelo Decreto nº 4.728, de 9 de junho de 2003, transferiu essas unidades para o Ministério da Ciência e Tecnologia.

Para entendermos o processo de concessão de auxílios e bolsas pelo CNPq e suas consequências, além do contexto histórico, faz-se necessário expor alguns de seus mecanismos, bem como compreender como funciona seu sistema de fomento.

5.1.3. Concessão de bolsas de pesquisa CAPES e CNPq para formação e aperfeiçoamento de pesquisadores

“Além da pressão da CAPES, você tem a pressão do CNPq pra conseguir bolsa” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 156).

Seguindo sua missão aos longos dos últimos anos – “[...] promover, *fomentar* e divulgar o desenvolvimento científico e tecnológico” (2000); “[...] promover e *fomentar* o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (2002); e “*Fomentar* a Ciência, Tecnologia e Inovação” (2021) – o CNPq oferece financiamento a pesquisadores por meio de bolsas, seja para que eles se capacitem ou para pesquisas.

Primeiramente, o CNPq ofertava bolsas de estudo ou de formação e as de pesquisa. Posteriormente foram criadas as bolsas de iniciação científica (IC) para alunos do ensino médio e para graduandos; bolsas para especialização ou aperfeiçoamento e de estágio para desenvolvimento técnico; bolsas para o mestrado, doutorado, doutorado-sanduíche e pós-doutorado e para pesquisador visitante, pesquisador assistente, pesquisador associado e chefe de pesquisa e a bolsa produtividade em pesquisa – esse é o quadro que se desenvolveu para as modalidades de bolsas atuais, “contribuir para o aumento da produtividade científica das Universidades e Institutos de Pesquisa” (OLIVEIRA, 2003, p. 22).

Anos atrás, o CNPq criou ainda as bolsas de Desenvolvimento Tecnológico Industrial (DTI) e Iniciação Tecnológica e Industrial (ITI), incentivando pesquisadores e grupos de pesquisa a desenvolver tecnologia para o setor produtivo do país (OLIVEIRA, 2003, p. 24).

No momento, os projetos de pesquisa do CNPq funcionam por meio de demanda espontânea (procura pelos próprios pesquisadores) ou de demanda induzida (com financiamentos destinados via edital).

No meio acadêmico os docentes costumam procurar pelas **Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ)** do CNPq. Segundo o Laboratório Nacional de Computação Científica (2009):

As Bolsas PQ têm por objetivo distinguir o pesquisador e valorizar sua produção científica. O CNPq concede as Bolsas para pesquisadores de todas as áreas do conhecimento, mediante critérios de avaliação dos Comitês de Assessoramento. Entre os critérios estão a produção científica, participação na formação de *recursos* humanos e sua contribuição para a área. A análise é comparativa e os bolsistas são distribuídos em cinco níveis: 1A, 1B, 1C, 1D e 2 (LNCC, 2009).

O CNPq (S/D f) informa que pesquisadores, entre titulares e suplentes, são selecionados como avaliadores dos Comitês de Assessoramento de acordo com sua área de atuação e conhecimento. Eles são escolhidos periodicamente pelo Conselho Deliberativo (CD) do órgão, com base em consulta feita à comunidade científico-tecnológica nacional (não explica como) e têm a atribuição, entre outras, de julgar as propostas de apoio à pesquisa e de formação de *recursos* humanos. Segundo o Conselho, os critérios de julgamento das Bolsas de Produtividade em Pesquisa que os avaliadores levavam em consideração, além das especificidades da área, até 2015⁶⁰, eram:

[...] mérito científico do projeto; relevância, originalidade e repercussão da produção científica do proponente; formação de recursos humanos em pesquisa; contribuição científica, tecnológica e de inovação, incluindo patentes; coordenação ou participação em projetos e/ou redes de pesquisa; inserção internacional do proponente; participação como editor científico; gestão científica e acadêmica (CNPq, S/D f).

O CNPq também considerava, na análise das propostas de projetos, se necessário: “Foco nos grandes problemas nacionais; Abordagens multi e transdisciplinares; Impacto social; Comunicação com a sociedade; Interação com o parque produtivo; Conservação Ambiental e Sustentabilidade” (CNPq, S/D f).

Espera-se ainda que os pesquisadores tenham gradual inserção nacional e internacional, por meio de palestras e assessorias *ad hoc* a revistas nacionais e internacionais e de órgãos de financiamento à pesquisa, bem como envolvimento em atividades de gestão científica, incluindo a organização de eventos, participação em comitês assessores estaduais ou nacionais, sociedades científicas, revistas científicas, assessoria de órgãos de governo estaduais ou nacionais, e conferências proferidas a convite e/ou em plenárias de congressos (RNs 16/2006 e 028/2015).

⁶⁰ A [RN 16/2006](#) foi revogada pela [RN-028/2015](#), mas manteve a maioria dos critérios.

No caso do pesquisador **nível A**, espera-se, entre outras coisas, que lidere grupos de pesquisa consolidados. Seu perfil deve, na maior parte dos casos, **extrapolar os aspectos unicamente de produtividade** para incorporar aspectos que denotem significativa liderança dentro da sua área de pesquisa no Brasil, bem como capacidade de explorar novas fronteiras científicas em projetos de risco (RNs 16/2006 e 028/2015).

Estes editais para bolsistas de produtividade dependem de verbas governamentais. O pouco investimento em ciência leva a uma pouca oferta de bolsas do CNPq. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 157) levantam como problema que o pequeno número de bolsas diante da grande demanda de professores, e os critérios bastante exigentes para sua obtenção e manutenção, geram preocupações nos docentes. “A bolsa de produtividade, do CNPq, beneficia [apenas] cerca de 10% dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país” (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 156; 187).

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 154) apresentam um relato de um professor que comenta que a grande maioria dos docentes realmente solicita a bolsa de produtividade do CNPq, porque, como o salário de professor é muito baixo, ela acaba funcionando como um complemento salarial. Porém, convém lembrarmos a concepção de recompensa simbólica de Bourdieu (1989) e que Silva e Targino (2018, p. 14; 27) reforçam que a lógica da produção científica advém do reconhecimento da competência científica do pesquisador, trazendo-lhe prestígio na academia, comumente identificado por meio de sua produção. Portanto, podemos afirmar que muitos almejam as bolsas produtividade mais por prestígio do que pelo valor monetário. Sguissardi e Silva Jr. corroboram:

*A bolsa de produtividade, do CNPq, que beneficia cerca de 10% dos docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* do país, tornou-se um símbolo de *status* acadêmico: mais do que um bônus financeiro, que talvez não ultrapasse em média a 1/5 do salário dos seus beneficiários, tem um peso significativo como *capital acadêmico* (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 156).*

No caso da UFF, por exemplo, universidade objeto de estudo desta tese, cruzando os dados do RGI 2022 da instituição (UFF, 2022b, p. 16) e de bolsistas de produtividade da universidade (UFF, 2023), temos as seguintes informações: a UFF possuía, até o início de 2023, 3478 professores, dentre os quais, 34,9% possui algum subsídio do CNPq no mesmo período; 9% recebe bolsa de produtividade (um aumento de 0,3% em relação ao ano anterior) e 0,58% dos bolsistas produtividade são bolsistas 1A (apenas 7 docentes – se comparado como universo total de professores da instituição, temos que 0,2% dos docentes da UFF são bolsistas 1A).

O professor recebe este financiamento do CNPq segundo o resultado de sua produção. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 44) explicam que “o Estado por meio do CNPq induz ao *produtivismo acadêmico*, posto que tais recursos somente irão para os professores

pesquisadores com ‘excelente’ *Currículo Lattes*” [grifo dos autores].

Um adendo: a CAPES também oferta bolsas. Com respeito ao financiamento CAPES, de acordo com Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 43), o programa vai recebê-lo (em forma de bolsa para alunos ou auxílio para eventos/viagens) segundo o resultado de uma avaliação de natureza exógena, imposta ao programa, visto que não são os próprios professores que se autoavaliam. Conforme ambos explicam, as notas atribuídas aos programas fazem acirrar a pressão sobre os docentes; instaura-se uma competição entre os pesquisadores de uma mesma área pelos recursos financeiros. No caso da CAPES, deve-se considerar que, quando o órgão que avalia é o mesmo que também concede um auxílio monetário, suas regras avaliativas se tornarão mais rígidas em períodos de escassez na economia, agravando, entre os docentes, as situações de disputas por bolsas.

Silva e Targino (2018, p. 18) concordam que, no campo científico, os atores situam-se num espaço onde a própria configuração impõe um cenário o qual os obriga a se tornarem concorrentes e submissos ao monopólio do capital de diferentes modos.

Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 156) entendem a CAPES concede maior pontuação a cursos que possuem maior presença de professores bolsistas de produtividade em seu quadro. Conforme os autores, por esta lógica, presume-se que a CAPES, enquanto agência reguladora e de fomento, tem a bolsa de produtividade como critério diferencial no credenciamento de um professor na pós-graduação.

Segundo Andrade (2018, p. 59), o atual mecanismo de avaliação da CAPES, pautado na produtividade, eficácia e eficiência faz parte da proposição neoliberal e é também base para a aquisição de bolsas de produtividade. Para tanto: “Faz-se necessário o cumprimento das metas estabelecidas para o quadriênio, das quais decorre uma pressão por parte dos coordenadores de curso, representantes da CAPES nos PPG, sobre os docentes vinculados aos programas” (ANDRADE, 2018, p. 59).

Segundo o autor, de maneira análoga, o modelo de avaliação produtivista da CAPES é também base para a aquisição de bolsas de produtividade do CNPq. A fala do autor tem relação com o fato de que a avaliação da CAPES estimula o produtivismo acadêmico, ou seja, a produção exacerbada de artigos e um dos quesitos para o recebimento da bolsa produtividade do CNPq tem relação com a “produção” do professor.

Junto a esta exigência, conforme a Chamada CNPq nº 4/2021 para Bolsas de Produtividade em Pesquisa no país, há ainda, atualmente, outros critérios requisitados pelo CNPq para que um professor receba a bolsa produtividade, tais como: área de estudo do professor proponente; o programa em que atua; relevância da sua proposta, sua originalidade e

caráter inovador, científico e tecnológico; grau de aderência do projeto às áreas consideradas estratégicas pelas agências de fomento bem como o grau de aderência do projeto às ciências ditas básicas (biologia, química, física e matemática) e fundamentais para o desenvolvimento sustentável⁶¹; importância do projeto para o desenvolvimento social do país e potenciais impactos; atuação do docente em cursos de graduação e pós-graduação; atuação na formação de *recursos* humanos de qualidade; se participa ou coordena projetos e redes de pesquisa e se ele coopera com grupos de pesquisas ou instituições brasileiras e no exterior; se atua em sociedades científicas e em editoria de periódicos no país e no exterior (nota-se uma preocupação com a internacionalização); se exerce algum cargo direção acadêmica (trabalho de gestão em concomitância com o de professor); se já recebeu prêmios, condecorações e outras distinções.

Diante a tantas exigências, é normal que poucos professores consigam a bolsa de produtividade. A oferta de bolsas desproporcional à demanda e a dependência de nota em uma avaliação soma-se a outro problema exposto por Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 156) que também propiciará competição entre os professores: a busca por status.

Essa bolsa confere-lhe status diferenciado no mercado, onde venderá sua força de trabalho com o beneplácito da Lei de Inovação Tecnológica e da *Lei do Bem*, podendo o *felizardo* ver-se acima da maioria de seus colegas, fadada a limitar-se, em geral, às atividades docentes e de pesquisa intramuros da universidade. Em outros termos, essa bolsa acentua, na *prática universitária*, a *sociabilidade produtiva*. Isto, principalmente, se a *bolsa de produtividade* se fizer acompanhar da *taxa de bancada*, recurso de pouco mais de R\$ 1.000,00 mensais que, sem regras rígidas de aplicação, representa uma grande e oportuna contribuição para as atividades dos pesquisadores e grupos de pesquisa (SGUISSARDI; SILVA JR., 2018, p. 156) [grifo dos autores].

Para Sguissardi e Silva JR. (2018, p. 43), esse modelo de avaliação “pseudo-racional” gera uma pressão sobre todos os envolvidos – professores e alunos, e interfere na formação do discente.

Gaulejac (2020, p. 135) corrobora acerca do postulado da racionalidade. Para o autor, a racionalização é uma construção ilusória, distante da realidade concreta de qualquer espaço. Para ele, erroneamente se controla instituições – que são grupos sociais que perpassam por conflitos, contradições, relações de poder e afetivas – por meio da racionalidade pura, através de uma gestão estratégica e objetiva, desconsiderando variáveis não racionais.

⁶¹ A Organização das Nações Unidas (ONU) e a Unesco escolheram 2022-23 como o Ano Internacional das Ciências Básicas para o Desenvolvimento Sustentável. No Brasil, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a Academia Brasileira de Ciência (ABC) são parceiras desta iniciativa. A ONU e a Unesco estabeleceram, por enquanto, 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Todos os ODS exigem a contribuição da ciência e da tecnologia.

Embora o CNPq tenha passado por diversas transformações na sua estrutura organizacional e muitas restrições orçamentárias nos últimos anos, sua função como instituição federal de fomento à pesquisa e formação de pesquisadores permanece.

5.2. Pesquisa de Campo – Questionário e Entrevista

Como parte da coleta de dados, esta pesquisa fez uso de aplicação de questionário e entrevista.

Markoni e Lakatos (2003, p. 203) reforçam a relevância para a pesquisa de que “depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida”. No caso, foi realizado o pré-teste com três docentes – a própria orientadora, uma professora de Sociologia da área de Administração Pública (a convite) e uma docente de Metodologia e Pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) (a pedido da própria).

Nas primeiras vezes, percebeu-se a necessidade de ajustes em algumas perguntas. Depois de realizadas todas as devidas sugestões e correções, o teste foi reaplicado aos mesmos docentes e não houve mais problemas aparentes. O tempo médio de resposta foi calculado em 12 minutos. O questionário toma como grupo analisado os docentes de trinta e oito programas de pós-graduação da Universidade Federal Fluminense (UFF), escolhidos aleatoriamente. O objetivo da investigadora foi o de obter perspectivas comuns dentro do ambiente investigado, sobre um determinado tema (influência de determinados mecanismos na produção de subjetividade e comportamento dos docentes, com ênfase no produtivismo acadêmico).

Aplicou-se um questionário com perguntas objetivas, mas que permitia que o docente escrevesse observações ao longo das questões, se achasse necessário, pois, em minha dissertação havia percebido a necessidade de os professores comentarem o assunto. Na época, o questionário era totalmente objetivo e, mesmo sem serem solicitados, os professores que o receberam impresso foram escrevendo comentários ao longo das questões e até mesmo em folhas anexadas por eles à pesquisa. Já os 32% que responderam o questionário on-line deixaram opiniões sobre o tema e a CAPES no campo de observações adicionais (FERREIRA, 2015, p. 147).

Sendo assim, foi informado aos professores participantes que, havendo interesse em dialogar sobre o assunto, poderiam me contatar. O objetivo, desta vez, era entrevistar os professores que se manifestassem. Quatro docentes – todas mulheres – me enviaram mensagens

para conversarmos sobre o tema. Foi possível conversar com apenas duas professoras, pois as outras apresentaram problemas de saúde. Uma esteve com Covid-19 e a outra está fazendo diálise, por três horas fica sem condições de trabalho ou mesmo de realizar qualquer outra atividade após o procedimento, pois sua pressão baixa muito. Além disso, ela foi operada no coração no período da pesquisa de campo e ainda apresenta algumas limitações. Todas as contribuições foram de grande valia e fui autorizada pelas professoras que conversei a transcrever o que julgasse pertinente neste trabalho – aquelas informações que considere que dão suporte e embasamento à pesquisa.

Os trechos transcritos estão identificados por siglas de uma letra (que se refere a inicial de um nome ou sobrenome da pessoa entrevistada) e um número (que representa a ordem de realização da entrevista).

Pelo mesmo motivo – o de perceber a necessidade dos professores em conversarem sobre o tema – além de cada questão incluir um campo aberto, foi disponibilizado também ao final do questionário um espaço para as considerações adicionais sobre o assunto caso os docentes julgassem necessário.

Nas perguntas do questionário, tentei evitar em quase todas as questões que, dentre todas as opções predeterminadas, houvesse um item aberto, por exemplo, “todas as opções”. A intenção foi forçar o respondente a escolher uma alternativa e evitar respostas “politicamente corretas”, ou seja, aquelas que não criticam o sistema que o docente faz parte ou comprometem seu próprio trabalho. Em algumas perguntas, os participantes podiam marcar mais de uma opção. O questionário encontra-se nos anexos desta tese.

Obtiveram-se 141 questionários respondidos, tomando como base a população de docentes de 38 programas de pós-graduação da UFF. A pesquisa foi realizada apenas em cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal Fluminense (UFF). A análise feita neste trabalho considerou o ano de 2023, sendo o questionário respondido e as entrevistas realizadas entre os meses de março a setembro.

Esta pesquisa foi realizada de forma aleatória: não se levou em conta gênero ou idade dos docentes e tampouco quanto tempo exercem a docência, mesmo que estas perguntas estivessem no questionário no item “Seção I - Informações Pessoais”. Os programas participantes foram escolhidos desconsiderando-se o conceito CAPES do curso, porém analisou-se a qual área do saber pertenciam de forma que se obtivesse mais ou menos o mesmo número de cursos respondentes por áreas do saber (16 cursos da área de Humanas, Sociais e Letras; 11 da área de Saúde; 11 de Exatas e Biologia – Vide tabela de programas participantes - Apêndice III). Houve um pouco mais de cursos respondentes na área de Humanas. Tentou-se

igualar este quantitativo, porém, a UFF possui um número menor de cursos na área da Saúde e, em relação aos cursos de Exatas, alguns receberam o questionário mas se abstiveram de participar.

Mesmo que a pontuação da CAPES não tenha sido uma variável a se considerar na escolha dos cursos, deixo registrado que os três únicos programas da UFF com nota 7⁶² – os cursos de História, Comunicação e Estudos de Literatura – representam um aumento de um para três programas com nota máxima entre as avaliações de 2017 e 2021. Até então, apenas o curso de História era nota 7. Por coincidência, os três programas participaram da pesquisa.

A divisão de respostas do questionário por áreas de conhecimento neste trabalho difere um pouco da divisão da CAPES. Contabilizaram-se as respostas seguindo 3 eixos: (1) área de Exatas (Matemática e Engenharias) e Tecnológicas em conjunto com as ciências naturais, que podem abrigar a Biologia e alguns cursos das Ciências da Terra⁶³; (2) área da Saúde e (3) as Ciências Sociais e Humanas tiveram suas respostas agregadas, pois fazem oposição às ciências “duras”. Computaram-se ainda as respostas da área de Letras com Humanas e Sociais, já que aquela esteve um dia inserida no âmbito dessa última, na segmentação da CAPES.

Os 38 programas pesquisados, totalizam 918 docentes⁶⁴ credenciados (os docentes que atuam ao mesmo tempo em mais de um programa foram contabilizados apenas uma vez). Destes, 141 participaram da pesquisa, totalizando pouco mais de 15% da população.

5.2.1. Cálculo da amostra para o questionário

A Universidade Federal Fluminense (UFF) registrou, em 2022, 42 unidades de ensino, divididas em 6 Escolas, 10 Faculdades, 25 Institutos e 1 Colégio de Aplicação (UFF, 2022a, p. 9). A universidade possui, hoje, 133 cursos de Pós-Graduação recomendados pela CAPES, contemplando todas as áreas do conhecimento (um aumento de 16,7% em número de cursos desde 2015). Estes cursos estão divididos em 78 programas exclusivos da UFF, que englobam: 61 Mestrados Acadêmicos; 14 cursos de Mestrado Profissional; e 46 cursos de Doutorado

⁶² A partir da avaliação de 2017, os cursos de “Antropologia, Estudos de Linguagem e Matemática obtiveram nota 6, unindo-se aos PPGs de Física, Geociências (Geoquímica), Economia, Geografia e Computação, que já integravam o grupo de programas de excelência” (UFF, 2022c).

⁶³ Os cursos Biologia Marinha e Ambientes Costeiros pertencem a Ciências Biológicas, todavia, conforme a UFF (2015), o curso possui por clientela estudiosos das Ciências Biológicas, Ciências Tecnológicas e Ciências Exatas e da Terra. Sendo assim, na tabulação de dados, incluiu-se o curso Biologia Marinha na área de Ciências Exatas e Tecnológicas. Não destoando da alegação da CAPES: as Áreas do Conhecimento podem ser agrupadas conforme “em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais” (CAPES, 2014b).

⁶⁴ Conforme número de docentes apresentado no site do programa e/ou informações das secretarias dos cursos.

(UFFb, 2022, p. 38). Há ainda alguns cursos não exclusivos ofertados aos alunos, sendo seis programas em rede e três programas em associação entre a UFF e outras instituições (UFF, 2022b, p. 38), por exemplo, a associação entre o PPGAd-UFF (Programa de Pós-Graduação em Administração) e a COPPEAD-UFRJ (Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração). No caso destes dois programas, o curso de doutorado da COPPEAD oferta aos egressos do mestrado do PPGAd algumas vagas em seu programa.

Para este trabalho foram considerados, em sua maioria, os cursos stricto sensu de mestrado acadêmico e doutorado, pois possuem uma maior demanda de exigências a cumprir perante a CAPES e o CNPq. Contudo, a fim de poder tecer alguma comparação e verificar se há alguma discrepância em relação aos temas, 5 cursos são mestrados profissionais. Utilizando a fórmula estatística da estimativa de uma proporção – para determinação do tamanho da amostra de uma população finita (78 programas) e adotando-se uma confiabilidade 90% com um erro de 10%⁶⁵, obteve-se o número ideal de respondentes que esta pesquisa deveria ter. Sendo assim, do universo de 78 programas, a amostra consistia em que 38 programas participassem da pesquisa, ou aproximadamente 47,5% dos cursos stricto sensu da UFF. Os questionários foram distribuídos por cursos de modo aleatório, porém, de forma que se abrangesse em torno da mesma quantidade de cursos por cada área (Exatas e Tecnológicas, Humanas e Sociais e Saúde).

- Fórmula da estimativa de uma amostra (EDITORA GEN, 2023 apud SANTOS, 2017):

$$n = (Z^2 * p * q * N) / E^2 * (N-1) + Z^2 * p * q$$

Onde:

n = O tamanho da amostra que queremos calcular

N = Tamanho do universo/população (78)

Z = É a variável padrão. O desvio do valor médio aceito para alcançar o nível de confiança desejado. Em função do nível de confiança que se buscou (90%), foi utilizado um valor determinado pela forma da distribuição de Gauss: Nível de confiança 90% → Z = 1,65

e = É a margem de erro máximo que se admite nesta pesquisa (10%)

p = É a real probabilidade do evento. É a proporção que se espera encontrar. A razão pela qual esta proporção p aparece na fórmula é que quando uma população é muito uniforme, a convergência para uma população normal é mais precisa, permitindo reduzir o tamanho da amostra. Se já há um valor estimado, pode-se usar este valor como p e o tamanho da amostra se reduziria. No entanto, como não se tem conhecimento ou conjecturas deste valor, a opção mais prudente é utilizar o pior cenário: a população se distribui em partes iguais entre sobre

⁶⁵ Nível de confiança utilizado para pesquisas na área de ciências sociais, segundo a Editora Gen. Informação disponível em <https://praticaclinica.com.br/anexos/ccolaborativa-calculo-amostral/ccolaborativa-calculo-amostral.php.aceeso>. Acesso em 07 de março de 2023.

determinado assunto, logo $p = 50\%$. Como regra geral, utiliza-se ainda $p = 50\%$ quando não se tem nenhuma informação sobre o valor que se espera encontrar.

$q = 1 - p$. Considerando $p = 50\%$, temos que $q = 1 - 50\% = 50\%$.

- Cálculo:

$$n = \frac{2,72 * 0,5 * 0,5 * 78}{0,01 * 77 + 2,72 * 0,5 * 0,5} = \frac{53,09}{1,45} = \boxed{36,6}$$

Obtendo-se como número ideal de cursos participantes 36.6, optou-se por repassar o questionário em 38 programas de pós-graduação stricto sensu.

5.2.2. Características da amostra

A seguir encontram-se informações gerais dos 38 programas de pós-graduação que participaram da pesquisa. O levantamento não se restringiu apenas aos *campi* de Niterói, se estendendo a alguns cursos dos polos de Campos dos Goytacazes, Nova Friburgo, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua (onde existe apenas um curso stricto sensu – Mestrado em Ensino) e Volta Redonda. Não há cursos de pós-graduação stricto sensu nos polos de Angra dos Reis, Macaé, Petrópolis e Oriximiná (estado do Pará).

Faz-se relevante informar que o somatório total de número de professores respondentes foi de 141. Observou-se que 18 docentes participantes da pesquisa atuam em dois programas concomitantemente. Para melhor elucidação:

- Um docente atua ao mesmo tempo nos cursos Patologia e Nutrição;
- Um docente atua ao mesmo tempo nos cursos Patologia e Ciências Médicas;
- Um docente atua ao mesmo tempo nos cursos de Enfermagem e Ciências Médicas;
- Um docente atua ao mesmo tempo nos cursos Matemática e Engenharia de Produção;
- Um docente atua ao mesmo tempo nos cursos Engenharia Agrícola e Ambiental e Engenharia de Produção;
- Dois docentes atuam ao mesmo tempo nos Biologia Marinha e Ambientes Costeiros e Ciências, Tecnologias e Inclusão.
- Onze docentes atuam ao mesmo tempo nos cursos de mestrado acadêmico e profissional em Enfermagem.

Esses professores seriam computados duas vezes se considerássemos informações sobre os programas isoladamente, pois se entende que ajudam a compor parte do pensamento do curso ao qual pertencem. Entretanto, como a pesquisa é separada por área e, apesar de participarem

de programas distintos, os cursos supracitados pertencem a mesma área do saber, contabilizou-se apenas um voto por docente a cada escolha do questionário. Portanto, ao se mostrarem os resultados da pesquisa considerando toda uma área do saber ou os 38 programas pesquisados como um todo, representando a UFF, as respostas destes professores foram contabilizadas apenas uma vez no total.

Algumas outras informações relevantes quanto ao quantitativo de professores respondentes:

- Para obter os correios eletrônicos dos docentes, pesquisei informações nos sites oficiais da UFF e, em seguida, para fins de verificação, através das secretarias dos cursos. Gostaria de relatar que algumas secretarias de curso não souberam informar com precisão a quantidade de docentes credenciados no programa. Nestes casos, eu considerei o número de docentes apresentado no site do programa.

- Em relação ao interstício de tempo de envio de questionários aos cursos (março a setembro de 2023), houve dois períodos de férias, os quais dificultaram que eu obtivesse os questionários respondidos, visto que eles eram enviados por e-mails e muitos professores ativaram a mensagem automática de férias em seus correios eletrônicos, indicando que não estavam acessando seus correios. Este fenômeno não ocorreu na época em que fiz o mestrado. Naquele período, já existia a configuração do Gmail para férias. Conforme dados da pesquisa apresentados mais a frente, podemos supor que parte dos professores têm, diante de tantas demandas da universidade, tentado se manter ausente do serviço no período de férias.

- Foi considerada a opinião de docentes colaboradores, convidando-os também a responder ao questionário, pois estes docentes são considerados pela CAPES a fins de pontuação do programa e, portanto, também sofrem impactos da avaliação da Fundação, além de, muitas vezes, concorrerem a bolsas de fomento do CNPq. Deste modo, estes professores trazem consigo suas percepções sobre a avaliação docente realizada pela CAPES e acerca dos editais de fomento, auxiliando assim a constituir parte do pensamento do curso ao qual colaboram.

5.2.3. Seção I do Questionário – Informações Pessoais

O questionário foi dividido em duas partes: Informações pessoais e Cotidiano Docente (vide Questionário - Apêndice II).

Dos 141 professores que participaram desta pesquisa; 65 são mulheres e 71 são homens cisgêneros; 1 mulher é transgênero; 4 pessoas preferiram não declarar o gênero. Dentre os participantes, 80,2% se declarou branco, 18,4% pardo, 1,4% negro (2 pessoas) e nenhum assinalou a opção indígena.

O tempo de universidade como professor, entre os respondentes, varia entre 1 a 55 anos (uma média de aproximadamente 20 anos); e como professor de pós-graduação stricto sensu varia entre 1 a 35 anos (média de 13 anos).

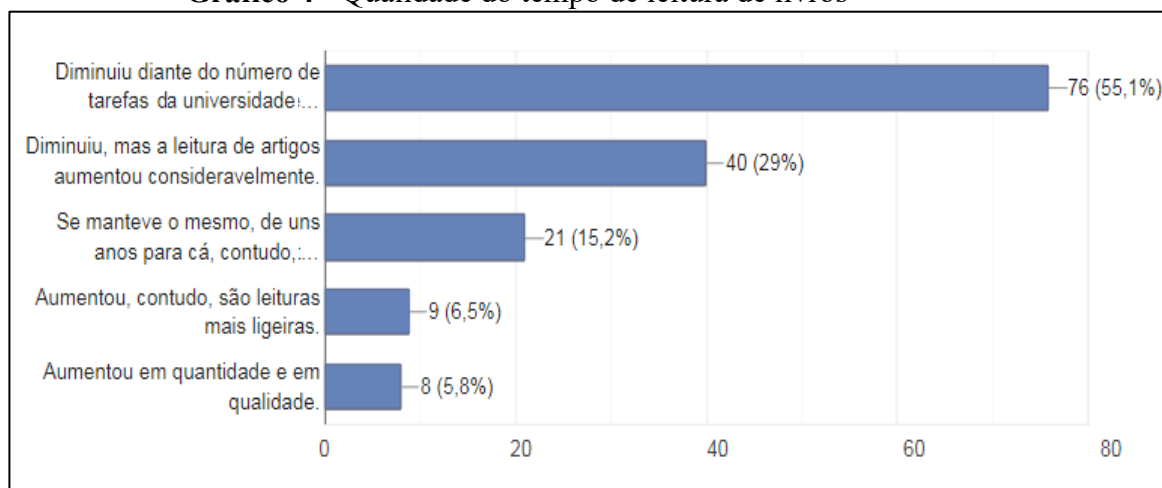
5.2.4. Apresentação dos resultados da Seção II do questionário – Cotidiano Docente – e das entrevistas

“Os periódicos acadêmicos, de um modo geral, se perderam na sua finalidade” (*Professor respondente – PPGAd/UFF*).

Neste trabalho, apresento oito mecanismos de coerção/consentimento que não são encontrados apenas no local de trabalho, mas na esfera do cotidiano social do sujeito. Eu os trato como estratégias do capital utilizadas para fins de controle no âmbito do trabalho e na vida pessoal do trabalhador.

Sendo assim, as perguntas propostas no questionário estão relacionadas a algum mecanismo. Após a seção I - Informações pessoais, as perguntas seguintes buscaram identificar algum(uns) dos 8 mecanismos de produção de subjetividade na vida docente.

A primeira pergunta guarda relação com o Mecanismo 1: Retirada da reflexão crítica do sujeito, por meio da redução de leitura e debates.

Gráfico 4 - Qualidade do tempo de leitura de livros

Fonte: A autora

A maioria respondeu que a leitura diminuiu diante do número de tarefas que a universidade demanda de uns anos para cá, percebe-se aqui, pelo menos, a influência de três mecanismos do capital: 1- o Mecanismo 1, que envolve a redução de leitura, objeto desta pergunta; 2- a intensificação do trabalho (Mecanismo 2) que retira do docente até mesmo tempo para leitura por hobby; 3- o Mecanismo 8 – Produtivismo acadêmico –, pois a segunda opção de resposta escolhida pela maioria foi “Diminuiu [a leitura de livros], mas a leitura de artigos aumentou consideravelmente”.

Em relação a leitura de artigos ter aumentado, além de serem textos menores que livros, logo, mais fáceis para o professor ler considerando-se o tempo que ele tem para leitura, convém registrar outro detalhe: alguns cursos, como os de Administração e Engenharia, solicitam que quem escreve artigos priorize a pesquisa bibliográfica em artigos científicos em detrimento de livros. Há ainda um detalhe que fortalece a predileção por artigos. Estas áreas datam os artigos que consideram válidos. Com a justificativa de que o pesquisador necessita pesquisar em fontes novas, pois os dados de textos antigos podem caducar, e com isso estimula-se que o autor busque seu referencial teórico em artigos a partir dos anos 2000. Esta estratégia tende a afastar os alunos e professores de contato com obras clássicas. Isso nos leva a crer que, principalmente o curso de Administração, oriundo da Sociologia, necessita urgentemente rever suas fontes bibliográficas⁶⁶. Outra explicação dada aos alunos é que, se não seguirem as normas (priorização de artigos e referenciais com datas atuais), não terão chances de transformar o TCC em artigos para publicação. Sendo que, muitas vezes, é o professor ou o programa quem tem

⁶⁶ No anexo IV é possível ver documentos de 3 cursos de Administração e Administração Pública da UFF de Volta Redonda e Niterói com orientações dadas aos alunos sobre Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

interesse nesta publicação. Estas táticas levam a diminuição de leitura de livros, para privilegiar a de artigos.

A pergunta 2 do questionário visava detectar a importância que o professor dá às exigências das instituições objeto deste estudo: CAPES e CNPq. Primeiramente, objetivou-se saber se eles conseguem publicar em uma revista Qualis A, pelo menos uma vez ao ano.

Tabela 9 - Resultado da questão 2.1 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 2.1 - Você consegue publicar em uma revista Qualis A, pelo menos uma vez ao ano?			
Área	Sim	Algumas vezes	Não
Humanas e Sociais	21	23	20
%	32,81	35,94	31,25
Exatas e Naturais	17	22	9
%	35,42	45,83	18,75
Saúde	10	15	4
%	34,48	51,72	13,79
UFF	48	60	33
%	34,04	42,55	23,40

Fonte: A Autora

23,4% dos respondentes disse que não. 34,04% informou que consegue. 42,55% respondeu que apenas às vezes. Como 76,6% afirmou que consegue, pelo menos, às vezes, um produto A, procurou-se saber como se se sentiam quando publicavam em uma revista A, se orgulhoso ou indiferente, visto que algumas vezes pode ser questão do acaso. A maioria se sente orgulhosa, por ser fruto do seu trabalho. 34 professores alegaram se sentir indiferente, sendo que destes, apenas 3 acreditam que sua publicação em revista A foi sorte ou um palpite certo. Esta pergunta pretendia ratificar a existência do Mecanismo 8: Produtivismo acadêmico, considerando o viés da autoestima – 105 pessoas dentre 108 que publicam em revista A marcaram que se sentem orgulhosas. Ao se publicar em um periódico bem avaliado, bem como, além do reconhecimento do seu próprio trabalho, o docente sabe que seu programa depende disso para uma boa avaliação e que ele pode obter recompensas com este tipo de publicação, mesmo que simbólicas.

Em relação a premiações e recompensa, uma professora do Programa de Ciências e Biotecnologia (Biologia) da UFF acredita que as publicações A são importantes e cita o caso de premiação do orientando de uma docente que atua com ela em outra instituição (Fiocruz):

As publicações são consequência de quem trabalha em PPG. Uma orientação deste ano já defendida recebeu no dia 29 [de outubro], o Prêmio Anual IOC de Teses

Alexandre Peixoto⁶⁷. Esta tese foi elaborada com base no modelo de artigos publicados em revistas entre A1 e B1, condição da Fiocruz.

Ainda pensando no trio reconhecimento x ego (autoestima) x recompensa, também fazia parte da pergunta 2 saber se o participante era bolsista de produtividade do CNPq e, se sim, como se sentia.

De acordo com Ferrarezi Jr. (2014, p. 23), a busca por reconhecimento através de notas e o não combate ao sistema tem origem na educação que recebemos. Desde pequenos fomos formados em escolas que recompensavam aqueles que alcançavam boas notas, eram conformados com o *status quo* e se mantinham calados. Na afirmação do professor e autor, é possível localizarmos a existência do Mecanismo 6: Produção de subjetividades que reforcem o capital através da Educação.

Todo profissional deseja ser reconhecido. O nosso ego precisa ser reconhecido. Conforme verificado no referencial teórico, a realização do ego se encontra facilmente no contexto do trabalho. Na lógica gerencial e produtivista, o super ego, que se desenvolve a partir do ego, é exigente e busca recompensa (GAULEJAC, 2020, p. 113), além do reconhecimento. Vasconcelos e Guimarães (2009, p. 16; 18) pontuam que entre as dimensões da recompensa está a autoestima.

Tabela 10 - Resultado da questão 2.2 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 2.2 - Você é bolsista de produtividade do CNPq?		
Área	Sim	Não
Humanas e Sociais	21	43
%	32,81	67,19
Exatas e Naturais	15	33
%	31,25	68,75
Saúde	3	26
%	10,34	89,66
UFF	39	102
%	27,66	72,34

Fonte: A Autora

Apesar de 76,6% afirmar que quase sempre ou sempre publica em revista bem avaliada, apenas 27,6% dos professores respondeu que possui alguma bolsa do CNPq (não

⁶⁷ O ‘Prêmio Anual IOC de Teses Alexandre Peixoto’ foi criado pelo Instituto Oswaldo Cruz (IOC/Fiocruz) para contemplar, anualmente, as melhores teses desenvolvidas por doutorandos da própria instituição, alunos dos Programas de Pós-graduação stricto sensu do IOC. A premiação é uma homenagem ao pesquisador Alexandre Peixoto, falecido em fevereiro 2013, época em que coordenava o Programa de Pós-graduação em Biologia Celular e Molecular do IOC. Fonte: IOC – Instituto Oswaldo Cruz. *Prêmio de Teses Alexandre Peixoto*. S/D. Disponível em <http://www.fiocruz.br/ioc/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=359>. Acesso em: 30 de setembro de 2023.

necessariamente a bolsa de produtividade)⁶⁸. E mesmo sabendo que a bolsa não é o suficiente para ser considerada um complemento salarial⁶⁹ e o serviço do professor-bolsista aumenta exponencialmente, ainda assim, 68% informou que se sente orgulhoso com a bolsa recebida, por ser fruto do seu trabalho.

Além do dever de ser um docente produtivo, no que tange a publicações, esta tese também já mostrou outros critérios esperados pelo CNPq de um bolsista-produtividade. Uma das professoras entrevistadas, bolsista nível A1 do CNPq, afirma que muitos destes critérios acabam por manter como bolsista quem sempre recebe bolsa, e gera poucas oportunidades para novos pesquisadores.

Parece que é o que ocorreu com um dos respondentes, da área de Economia, o qual nos relatou que:

Sou o professor com maior produtividade no PPG que participo e apesar de pedir a bolsa de produtividade do CNPq, nunca a recebo. **Este ano desisti.** Soube por outros professores que eles dão sempre para as mesmas pessoas. Tem gente que recebe há mais de 10 anos a bolsa.

O professor informou ainda que existe um grupo no Paraná que está realizando uma pesquisa sobre o tema, a qual demonstra ações de arbitrariedade do CNPq em relação a bolsa de produtividade, o que, se comprovado, é passível de incorrer um processo de improbidade administrativa. Um docente de Direito Constitucional confirma: “Acho a bolsa uma farsa para manter alguns professores com aumento de salário. Isso ficará demonstrado em breve.” A entrevistada M.2 também relata que há muitos processos no judiciário contra a CAPES e o CNPq, em específico, pela falta de critérios claros sobre estes órgãos quando relacionados com diversas negativas dadas a docentes diante de submissões de projetos e pedidos de bolsas.

⁶⁸ Lembrando que na seção 5.1.3 identifiquei que 34,9% dos professores da UFF recebe algum financiamento do CNPq em 2023; 9% recebe bolsa de produtividade e apenas 7 docentes da UFF são bolsistas A1 hoje.

⁶⁹ A entrevistada M.2 recorda que a bolsa do CNPq sofreu um reajuste em 2023. Segundo o CNPq (2023), o reajuste é de 20%. Isso significa que um bolsista de produtividade do nível 1A, que recebia R\$ 1300, passou a receber R\$ 1560,00. **Fonte:** CNPq. *Governo Federal anuncia reajuste de bolsas do CNPq e da CAPES*. 2023. 17 de fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/governo-federal-anuncia-reajuste-de-bolsas-do-cnpq-e-da-capes>. Além disso, a Portaria 1.425 do CNPq que entrou em vigor no dia 1º de setembro deste ano concedeu o benefício do “adicional de bancada” aos bolsistas em pesquisa nível 2 (PQ2) pela primeira vez. Eles receberão, além do valor mensal de R\$ 1.100 mil para gastos pessoais, um adicional de R\$ 1 mil para custear despesas de sua participação ou de membros de sua equipe em conferências e viagens a campo ou também para a aquisição de insumos. **Fonte:** SBF – Sociedade Brasileira de Física. *Bolsistas do CNPq nível PQ2 e DT2 agora recebem valor adicional de bancada*. 2023. 06 de setembro de 2023. Disponível em <https://sbfisica.org.br/v1/sbf/bolsistas-do-cnpq-nivel-pq2-e-dt2-agora-recebem-valor-adicional-de-bancada>.

A pergunta 3, feita no modelo de escala Likert⁷⁰, pedia que os docentes avaliassem, numa escala de 1 a 5, a importância que eles davam para:

a) Publicar em uma revista Qualis A, gerando maior pontuação ao professor e ao programa que participa.

b) Publicar em uma revista de Qualis inferior ou sem Qualis, porém de ampla divulgação no meio acadêmico.

c) Publicar um artigo ou um capítulo de livro, independente de pontuação, a fim de simplesmente poder compartilhar suas pesquisas e ideias.

Sendo a opção 1, sem importância e o peso 5, considerado de muita importância.

A intenção deste questionamento era analisar a importância que o professor dá às publicações e ver se corrobora com a resposta do item 2.1.1. Percebe-se uma correlação positiva entre as respostas. À medida que a maior parte dos docentes alega se orgulhar de publicar em um periódico A, eles deram pontuação 5 para publicar em uma revista Qualis A, o que lhe gera maior pontuação. Dos 141 participantes, apenas 4 professores (2,8%) deram peso 1 (sem importância para ele) à opção “publicar em revista de Qualis A”.

Tabela 11 - Resultado da questão 3 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 3 - Peso médio (escala de 1 a 5) para:			
Área	Publicar em uma revista Qualis A	Publicar em uma revista de Qualis inferior	Publicar em uma revista sem Qualis, apenas para compartilhar conhecimento
Humanas e Sociais	4,1	3,8	3,8
% peso	35,04	32,48	32,48
Exatas e Naturais	4,7	3,3	3,5
% peso	40,87	28,70	30,43
Saúde	4,5	3,5	3,9
% peso	37,80	29,40	32,80
UFF	4,46	3,57	3,73
% peso	38,00	30,30	31,70

Fonte: A Autora

Sobre publicar em uma revista Qualis A, como esperado, 63,1% dos docentes marcou o peso mais alto – 5. Se somarmos com os 25,5% que deram peso 4, nota-se que 88,6% dos inquiridos dão importância a uma revista A. Como já citado, apenas 4 docentes (2,8%) disseram não dar importância para este tipo de periódico.

⁷⁰ As escalas Likert foram criadas pelo americano Rensis Likert e servem para medir opiniões, percepções e comportamentos. Geralmente tem-se uma pergunta que usa uma escala de 5 ou 7 pontos como resposta e que varia de uma opção extrema a outra.

Uma das justificativas apresentadas pelos inquiridos (Programa de Comunicação) foi:

Apesar de ter muitas críticas tanto à pontuação dos periódicos nacionais quanto ao produtivismo que marca o meio universitário nas últimas décadas, ainda considero relevante a publicação de artigos em revistas classificadas como Qualis A, tendo em vista a circulação de ideias em periódicos importantes e a **avaliação da CAPES** [grifo meu].

Já publicar em uma revista de Qualis inferior ou sem Qualis, porém bem vista no meio acadêmico, tem uma importância mediana para 30,7% dos participantes. Mesmo assim, metade dos respondentes (50,8%) acredita que estas revistas também são importantes – 27,9% deu peso 4 (importante) para estes periódicos e 22,9% indicou peso 5 (muito importante).

Realmente são. A título de exemplo, conheci a revista Marx e o Marxismo em 2015, na Faculdade de Educação da UFF; um periódico semestral, cujo volume 1, nº 1, foi lançado em julho de 2013. Em seguida, pude verificar sua ampla divulgação entre vários pesquisadores da área e alguns os quais conheço. Mesmo assim, a revista foi classificada como Qualis C (sem pontuação) pela CAPES na avaliação de 2017, para a área da Educação. Esta classificação não demonstrava a realidade, diante dos textos com o embasamento teórico que a revista publicava e sua abrangência. Tanto que, na última avaliação, a revista teve seu Qualis reavaliado em A3, na mesma área.

Figura 26 - Classificação Qualis da Revista Marx e o Marxismo em 2017 e 2021

Qualis Periódicos

*** Evento de Classificação:**

Área de Avaliação:
 EDUCAÇÃO

ISSN:

Título:
 marx e o marxismo

Classificação:
 -- SELECIONE --

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
2318-9657	MARX E O MARXISMO	EDUCAÇÃO	C

Qualis Periódicos

* Evento de Classificação:
 CLASSIFICAÇÕES DE PERIÓDICOS QUADRIÊNIO 2017-2020

Área de Avaliação:
 EDUCAÇÃO

ISSN:

Título:
 marx e o marxismo

Classificação:
 -- SELECIONE --

Periódicos

ISSN	Título	Área de Avaliação	Classificação
2318-9657	MARX E O MARXISMO	EDUCAÇÃO	A3

Fonte: Plataforma Sucupira

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>

Alguns docentes discordam que seja suficiente um periódico ter ampla abrangência, sem considerar seu Qualis. Um professor do mestrado acadêmico da Enfermagem afirma que publicar significa compartilhar saberes, mas acredita que é óbvio que uma revista de maior impacto/Qualis gera para a pesquisa maior abrangência na comunidade científica.

Outros concordam que não é sempre que uma revista A seja indicativo de pesquisas melhores. Algumas opiniões sobre isso: “Nem sempre as revistas Qualis A são referências para as citações e divulgação de resultados de uma pesquisa.” (professora de Serviço Social e Desenvolvimento Regional); “Deveríamos estar concentrados em fazer boas pesquisas, formar e qualificar os estudantes. Não em pontuar A, B ou C.” (professor dos programas de Química e do LATEC/Engenharia).

Surpreendentemente, o quesito publicar um artigo ou um capítulo de livro, independente de pontuação, apenas a fim de simplesmente poder compartilhar suas pesquisas e ideias também teve uma boa aceitação: 61% deu peso 4 (importante) ou 5 (muito importante). Uma professora do curso de Estudos de Linguagem (Letras) optou por dar peso 3 (mediano) a revistas de Qualis A e peso 5 para as revistas de Qualis inferior e às publicações em livro, pois, para ela, o importante é que o conhecimento esteja acessível a todos: “Trabalho com a formação de professores. Escrevo a maior parte dos artigos e capítulos de livro em obras de maior acesso aos professores.”

Para 24,8% dos professores, publicações apenas para fins de compartilhamento de conhecimento tem uma importância mediana. Não parece uma porcentagem alta, inicialmente,

mas considerando o papel do professor como disseminador de conhecimento, em torno de 1/6 considerar esta atividade como de importância média, é preocupante.

Aqui é possível tecer algumas hipóteses acerca das respostas destes docentes que priorizam as revistas A: percebe-se talvez uma obediência ao sistema. Esta era uma questão pessoal, em que o docente deveria dar sua própria opinião, publicar em uma revista A (bem conceituada e que lhe gera “pontos”); de Qualis inferior, mas também bem conceituada, por ter reconhecimento, se não da CAPES, da academia; ou publicar em um periódico sem Qualis ou em livro, com a finalidade de compartilhar conhecimento – sendo este o objetivo da profissão docente. Relembrando que a pontuação de revistas A não necessariamente recompensam financeiramente um professor. Ao contrário, muitas vezes, lhe gera custos financeiros, o que será comentado mais a frente. Um doutor da Veterinária observa que, “infelizmente, o professor que trabalha com pesquisa não recebe uma maior remuneração por isso. Apenas faz por interesse pessoal [...] e status.”

A publicação em revistas A oferece a recompensa simbólica do prestígio acadêmico **validado pela CAPES**, visto que havia outra opção que lhe oportunizava avaliar sobre publicar em um periódico bem aceito **pela comunidade acadêmica**, mesmo que de Qualis inferior. Há docentes que acreditam que “uma revista Qualis A não indica apenas pontos, mas também prestígio e divulgação” (Professora de Estudos de Linguagem - Letras). Se não vemos aqui uma obediência, há pelo menos um conformismo: “Infelizmente, temos que nos guiar pelo Qualis para nos adequar ao sistema” (Professor do PPG em Química).

Percebe-se que tendo clareza ou não do problema, a maioria se volta para as normas da CAPES porque, provavelmente, o assunto envolve avaliação e alcance de metas. Conscientemente ou não, a preocupação central do professor é atender às expectativas do órgão que rege as pós-graduações (relembrando aqui a fala da docente do PPG em Comunicação: “ainda considero relevante a publicação de artigos em revistas classificadas como Qualis A, tendo em vista a circulação de ideias em periódicos importantes e a **avaliação da CAPES**”).

É um processo curioso, pois os docentes sabem que há equívocos na avaliação da CAPES e que, não necessariamente, uma revista avaliada como A, realmente seja a melhor e não significa que um periódico rotulado como de Qualis inferior, não contenha pesquisas de qualidade. Duas professoras do Programa de Serviço Social (do Serviço Social e Desenvolvimento Regional e do curso Política Social) teceram considerações a respeito. A primeira docente afirmou que:

Só atualmente, com as exigências de preenchimento do Sucupira, passei a levar em consideração essas questões do Qualis. Na verdade, eu gosto mesmo de produzir

textos que sejam ágeis e as pessoas leiam e, com uma lógica mais didática, mas dessa forma, infelizmente, os textos não são publicados em tais revistas.

E a outra relatou que: “A publicação em revista Qualis A não significa que o artigo é melhor ou terá maior alcance. Já li artigos muito interessantes em revistas sem Qualis ou com Qualis menor. Além disso, tal exigência gera uma pressão enorme, pois a disputa por estas revistas é grande”.

Como citado anteriormente, Laval (2019, p. 109) recorda que muitas vezes quando se promete ao sujeito êxito acadêmico e ascensão social, na verdade, está se acentuando a competição entre as pessoas e esconde-se que as empresas especializadas em serviços educacionais⁷¹ [como as editoras de revistas acadêmicas], submetidas ao imperativo do rendimento, ofertam ciência como mercadoria.

Em grande parte, o que faz um artigo ser A é o número de acessos no site da revista e do método de avaliação escolhido pela CAPES para classificar esta revista como A. Veja relato de uma respondente do curso de História e avaliadora da CAPES e do CNPq:

Os critérios da avaliação Qualis foram impactados por uma metodologia bastante equivocada, principalmente quando se trata da área de Humanidades. Para a última avaliação, da qual participei na minha área, foi usado o *Publish or Perish*, uma ferramenta do Google que conta as referências a autores e artigos⁷². Áreas como a que eu atuo, História Medieval, tem ocorrência de citações muito baixa, o que não significa que os trabalhos sejam de má qualidade.

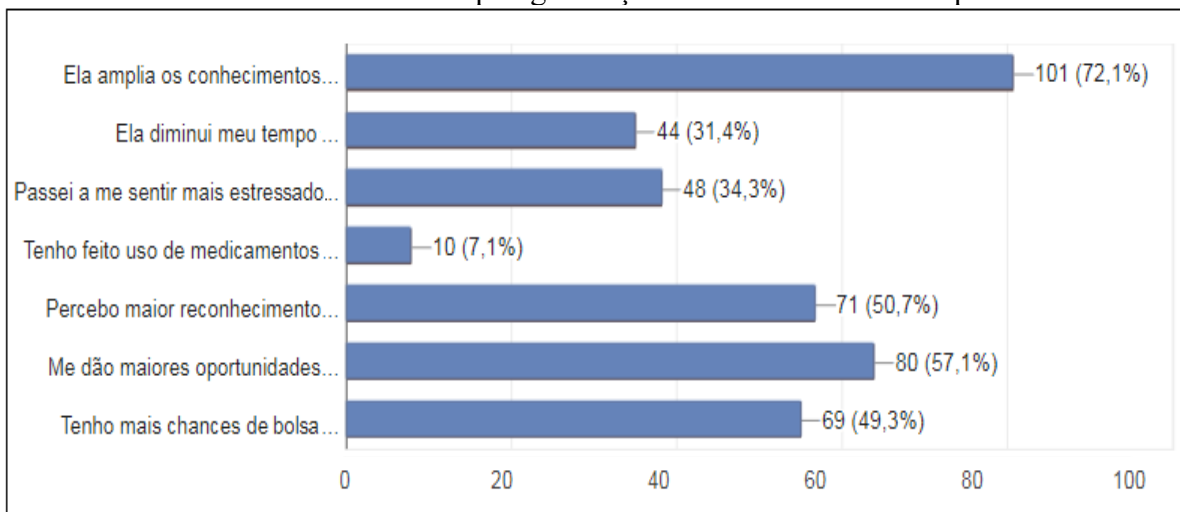
O mesmo diz um professor de Arquitetura e Urbanismo: “Os critérios da CAPES de avaliação para a área de arquitetura e urbanismo são equivocados.”

Fazendo uma proporção entre a importância da publicação de artigo em revista Qualis A e a publicação em capítulo de livro, independente de pontuação (125/86), a fins de comparação com a mesma importância dada a estes itens em minha pesquisa de mestrado, há cerca de 8 anos atrás (5.8/4.4), é possível perceber que o cenário produtivista, com ênfase nos artigos, não sofreu grandes alterações, ao contrário, acentuou-se.

A pergunta 4 se dividia em duas: como o docente percebe a influência da pós-graduação stricto sensu em suas atribuições acadêmicas e se o professor considera válido o esforço que lhe é exigido em prol de tudo o que o cargo demanda. Na primeira parte da questão, o professor podia marcar mais de uma opção.

⁷¹ Um exemplo de empresa brasileira especializada em serviços educacionais na área da educação superior é a Kroton, fundada em 1966, em Belo Horizonte. Em entrevista a Antunes (2018a), Allan Kenji explica que a Kroton é uma inimiga da educação pública; a empresa é responsável por 126 instituições só de educação superior (além de outras de educação básica) e tem capital aberto na Bolsa de Valores, da mesma forma que outras três empresas que prestam serviço educacionais para a educação superior (Ser Educacional, Ânima e Estácio de Sá). Conforme o entrevistado, outras duas empresas com capital aberto são exclusivamente sistemas de ensino e editoras, que é Bahema e o Somos. “A Kroton já era gigante. Ela tem o dobro do tamanho de qualquer outro grupo. Em termos de ativos financeiros, a Kroton é o maior grupo educacional do mundo” (ANTUNES, 2018a).

⁷² Isto significa que a qualidade é medida pela quantidade de citações.

Gráfico 5 - Influência da pós-graduação na vida acadêmica do professor

Fonte: A autora

Esta questão buscava verificar, mais uma vez, a influência dos Mecanismos 2 (intensificação do trabalho ao se acumular o serviço da graduação e da pós-graduação) e 8 (produtivismo acadêmico no que tange à busca por recompensas, como o recebimento de bolsas).

A maior parte dos participantes considera que atuar na pós-graduação amplia os conhecimentos do docente, os quais serão compartilhados com os discentes. Esta mesma opção, e apenas ela, já havia sido verificada em meus estudos anteriores. É uma resposta um pouco óbvia e já se esperava que, por lógica, seria a opção escolhida, por ser uma resposta mais “ética” para se apresentar à sociedade e de acordo com o que o ser humano gostaria de afirmar sobre seu serviço (o professor precisa se convencer disso como forma de defesa, por exemplo, diante de toda intensificação do trabalho que ele teima em dar conta sozinho – como exposto na questão 8). Portanto, podemos explicar esta resposta por meio das estratégias de defesa de racionalização e de negação, inseridas nas categorias teóricas da Psicodinâmica do Trabalho. No caso da negação, o indivíduo nega alguma situação que lhe cause sofrimento para se proteger. Ao invés de evidenciar a diminuição de tempo para se dedicar à graduação, o estresse ou a utilização de medicamentos, o docente nega estes problemas e opta por enxergar a resposta mais “positiva” da questão. Em relação à defesa de racionalização, o sujeito racionaliza o que sente buscando uma explicação racional para suas escolhas, de modo que suas respostas pareçam afirmativas lógicas e aceitáveis. O super ego – que é exigente – age neste caso sobre o sujeito, cobrando-o geralmente por respostas que a sociedade espera.

Escolher a primeira opção de resposta também é evidente, pois é sabido que a pós-graduação demanda, realmente, um tempo maior de estudo e leitura dos professores e há uma troca maior de conhecimentos entre os próprios professores, visto que eles participam mais de congressos e outros eventos científicos. Conseqüentemente, isso amplia seus conhecimentos sendo recorrente o fato de o docente compartilhar isso com seus alunos. Esta opção foi colocada dentre as opções para que se tivesse dentre as respostas, uma que indicasse uma influência positiva, sem que, necessariamente se ganhasse algo em troca, para além do conhecimento, como reconhecimento, oportunidades e dinheiro (três últimas opções). A segunda opção (a pós-graduação diminui meu tempo para as atividades na graduação e para as atividades pessoais) foi pouco marcada, o que causa estranheza, visto que, logicamente, se o docente que antes atuava apenas na graduação considerar que suas 40 horas semanais de serviço têm que ser divididas entre pós-graduação e graduação, então menos horas serão dedicadas à graduação. Um professor do mestrado profissional em Engenharia de Produção afirma que: “Além das atividades docentes na graduação, atuar na pós-graduação, demanda mais esforço, mais tempo, além de todos os documentos relacionados a relatórios que tem que ser informado, sucupira, atualização de Lattes, ...”. Uma docente do programa de Estudos da Linguagem (Letras) corrobora e acrescenta:

A diminuição do tempo para as atividades de graduação e, sublinho, de extensão, é bastante preocupante, ainda que a pesquisa esteja na base do ensino-extensão. Considero que a graduação é a formação inicial em pesquisa, sendo muito contraditório o foco sobre a pós.

Além disso, ao assumir a pós, se houver para o professor uma extensão do tempo de trabalho para além das 40 horas semanais, ele está sim, diminuindo seu tempo para suas atividades pessoais. Um professor de Política Social (Serviço Social) afirmou que o seu tempo de dedicação para o auto cuidado reduziu drasticamente. Talvez, por isso, pouco mais de um terço dos respondentes alegou que se encontrava mais estressado após atuar na pós-graduação do que antes, quando atuava apenas na graduação.

Silva e Mancebo (2014, p. 487) analisam que o trabalho em suas múltiplas demandas (ensino; pesquisa; extensão; gestão); as (im)possibilidades e (i)mobilidades das subversões criativas (con)formadas por distintas estratégias e permeadas por conflitos; a sobrecarga de trabalho; e as dimensões patogênicas do trabalho docente são condizentes hoje ao *ethos* de uma nova universidade reconfigurada.

Poucos professores alegaram o uso de medicamento relacionado a algum problema do trabalho, apenas 7%. Foi a resposta menos marcada neste item. Mesmo assim, já se configura um sinal de alerta saber que há alguém precisando de um medicamento, não por um problema

familiar ou outro de cunho pessoal, mas sim por conta do trabalho. Esta opção pressupõe que o motivo seja a pressão por produtividade. A resposta parece ainda ir de encontro com tantos problemas de saúde relatados pelos professores na pergunta 7.1.

As três últimas opções da pergunta 4 dizem respeito às recompensas recebidas por atuar na pós-graduação *stricto sensu*; desde as recompensas simbólicas (maior reconhecimento do trabalho e maiores oportunidades de participação, por exemplo, em bancas e eventos, por estar atuando na pós-graduação) até as monetárias (mais chances de ser um pesquisador bolsista – por exemplo, pesquisador de produtividade do CNPq – apenas por atuar na pós-graduação). Estas três opções foram as três mais eleitas pelos professores, após a primeira opção (ampliar e compartilhar conhecimento).

“Quando a dinâmica do reconhecimento funciona, o sujeito se beneficia de uma retribuição simbólica que pode inscrever-se no âmbito da realização do ego” (DEJOURS, 2008, p. 97). Não há problema em querer ter seu trabalho reconhecido. Uma das discussões colocada neste trabalho é a incoerência de se receber reconhecimento por alcançar publicações após o uso de alguma estratégia; ou de ser reconhecido por ter muitos artigos publicados e não por ser um ótimo professor em sala; ou até mesmo de receber uma bolsa após ter plagiado um projeto (conforme relatos de participantes da pesquisa). Em outros termos, é saber que os órgãos de avaliação e fomento são falhos em suas normas de avaliação de desempenho, burlá-las e ainda assim receber determinado prestígio ou reconhecimento pelo feito.

Se as relações sociais de trabalho são principalmente relações de dominação, se falta autonomia, o trabalho pode ocultar essa dominação por intermédio do artífice do reconhecimento (DEJOURS, 2008, p. 97) simbólico. O sistema de recompensas e enaltecimentos simbólicos foi criado para fascinar e reter o trabalhador em seu posto. Recordando Gaulejac (2020, p. 119): os processos de captura do Ego são muito sofisticados! É possível, por exemplo, perceber esta situação na fala de um docente do Serviço Social e Desenvolvimento Regional. Segundo o professor, caso a tarefa docente e todas as cobranças – o produtivismo acadêmico – se torne algo muito estressante para ele, ele pensa em sair da pós-graduação e/ou até mesmo buscar outra forma de ganhar a vida, fora da universidade. Contudo, completa ele, se isso acontecer, se ele se desligar, será um prejuízo para a sua área de pesquisa.

Em um contraponto ao reconhecimento simbólico, Dejours (2008, p. 97) ressalta que quando existe reconhecimento pela contribuição do sujeito em administrar o descompasso entre o prescrito e o real do trabalho ou pela sua contribuição à sociedade por intermédio do seu trabalho, então o reconhecimento é verdadeiro e possibilita ao sujeito se reapropriar de si e se emancipar em relação aos laços que o dominam.

As recompensas seriam então frutos de um esforço extremo de valorização de tudo que fazemos, segundo um professor do programa de Comunicação.

Diante deste relato, seguimos para a pergunta seguinte. A respeito do professor de pós-graduação considerar válido ou não o esforço que lhe é exigido em prol de tudo o que o cargo demanda, 26 responderam que sim, é legítimo o empenho deles (18,44% dos respondentes). Dentre eles, um professor do programa de Comunicação expressou que é válido, pois “temos de ter maturidade de lidar com as pressões tendo um entendimento melhor do lugar ocupado por nós e da natureza do nosso trabalho. Não vejo como algo excessivo [...]”. Já uma docente do programa em Estudos de Linguagem (Letras), um professor da Veterinária e uma professora da Computação disseram, respectivamente: “Acho que é um lugar comum reclamar do excesso de trabalho de certos cargos. Considero que, com organização, é possível dar conta do trabalho sem grande estresse”. “Sim. Formar *recursos humanos* voltados para a pesquisa e ensino é uma atividade importante que desenvolvo.” “Sim, é muito infantil achar que algo será conseguido sem esforço e dedicação.” Concorda com eles um docente do Mestrado Profissional em Administração de Volta Redonda: “Sim, nada cai do céu”.

Constata-se, nas respostas positivas, características do “eu posso” (lógica do empreendedor de si) e do “com esforço, tudo é possível” (ideologia da meritocracia). Também percebemos o uso do vocabulário empresarial utilizado para a CAPES para se referir aos professores – recursos humanos. Aqui, através das falas, evidencia-se como, sem percebermos, somos cooptados pelos mecanismos do capital e como a influência do gerencialismo e da sociedade do desempenho já adentrou nosso cotidiano.

Somado aos 26 professores, outros 6 (4,58%) responderam que sim, também acham válido o esforço despendido hoje com a pós-graduação, não obstante, acrescentaram um pormenor, a saber: “Entendo que sim, embora reconheça que a pressão, precarização da vida pessoal e a sobrecarga aumentem.” (Professor do Programa acadêmico em Administração – Niterói). “O esforço é válido, porque resulta em produção de conhecimento e formação de pessoas. No entanto, o peso que se dá a pós graduação não se reflete no salário nem em uma diminuição de carga na graduação.” (Professora do programa de História). “Sim todo esforço é válido, mas deveria haver reembolso de custos.” (Professor de Medicina). “É válido o esforço, mas deveria ter remuneração maior.” (Professor de Economia). “O esforço é válido, mas a remuneração desanima.” (Professor de Engenharia Civil). É possível reparar que as quatro últimas declarações têm relação com a remuneração do professor, considerada insuficiente pelos respondentes, diante de tantas tarefas.

Uma das professoras (curso de História) que não considera válido tanto esforço, também comentou sobre a remuneração: “Acho que ganho pouco pelo trabalho que realizo.” Na verdade, a maioria – 83,21% – não considera benéfico todo o esforço empregado: “Não. As participações em inúmeras comissões e grupos de trabalho, na instituição e fora dela, são cada vez mais exigidas, causam uma sobrecarga de trabalho e muitas vezes se revelam improdutivas.” (Professor dos programas de pós-graduação em Computação e em Engenharia Elétrica e de Telecomunicações). Tanto este quanto quase todos os depoimentos tiveram relação com a intensificação do trabalho. Outros relatos seguem abaixo:

Acho injusta a cobrança exacerbada e constante a que somos submetidos. Qualquer tropeço e períodos sem produzir muito você corre o risco de ser desligado das pós-graduações e, portanto, não conseguir mais fazer pesquisa. A vida não é constante, como a produção tem que se manter constante? (Professora de Biologia Marinha e Ambientes Costeiros).

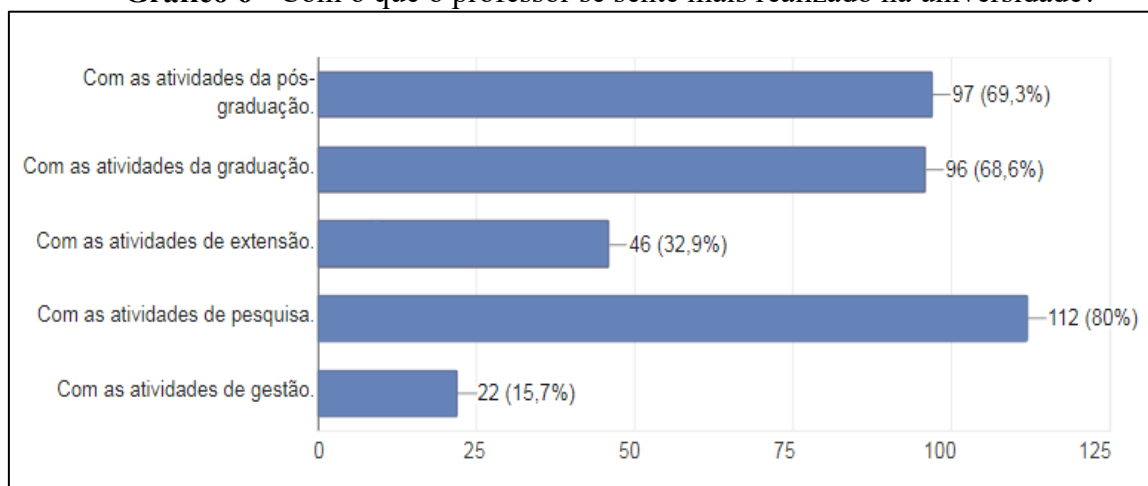
Considero que se o professor pudesse ficar apenas na pós-graduação, as exigências seriam válidas, pois é inegável a necessidade de maturidade e conhecimento que o professor da pós precisa ter. No entanto, o acúmulo com a graduação e todas as demandas que também são colocadas (orientações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, comissões, representações, aula, reuniões, etc.), tem tornado quase impossível conciliar as duas. Sobretudo quando se é mulher e mãe de crianças e adolescentes. (Professora de Política Social – Serviço Social).

Um parêntese: uma professora do programa acadêmico de Administração também abordou a questão de ser mãe:

Seria interessante pegar a percepção das mulheres mães sobre o apoio recebido desses órgãos [de avaliação e fomento] e da faculdade. Eu particularmente noto que não há muita preocupação com a nossa jornada muitas vezes tripla de trabalho, ainda que eventualmente tenha uma cláusula em um edital dando uns pontinhos pra quem é mãe...

Também houve professor que respondeu que não é válido tanto esforço e justificou sua afirmação citando a CAPES: “Não. O esforço é muito alto, acho que poderia ser um pouco menos, pois é muito complicado se manter em uma pós-graduação devido as regras da CAPES.” (Professora do programa da Farmácia).

A quinta questão do formulário solicitava que o docente informasse se sente mais prazer com as atividades da pós-graduação ou com as atividades da graduação, um questionamento já feito também em meus estudos anteriores, porém, agora, ampliado. Além da graduação e da pós, eu acrescentei às opções atividades de extensão, atividades de pesquisa e atividades de gestão. Nesta pergunta 5 não havia uma sexta opção como “Com todas as atividades” – opção que Gerhardt e Silveira (2009, p. 70) cita como aquela em que, dentre todas as opções predeterminadas, é um item aberto, por exemplo, “outros”. O intuito novamente foi o de evitar respostas politicamente corretas e forçar uma posição por parte do docente. Todavia, desta vez, neste tópico, o professor podia marcar mais de uma opção.

Gráfico 6 - Com o que o professor se sente mais realizado na universidade?

Fonte: A autora

Diferentemente de 10 anos atrás, quando se havia uma preferência muito maior por atuar na pós-graduação, em relação à graduação, agora constatou-se uma predileção quase equitativa para ambas (29,39% x 29,70%). “Curto muito o trabalho na pós! Ele permite, por estarmos em pequenos grupos, mais trocas e mais reflexões.” (Professora de Psicologia).

Tabela 12 - Resultado da questão 5 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 5 - Você se sente mais realizado no trabalho com as atividades de:					
Área	Graduação	Pós-graduação	Extensão	Pesquisa	Gestão
Humanas e Sociais	46	49	19	37	7
%	31,94	34,03	13,19	25,69	4,86
Exatas e Naturais	31	30	5	23	7
%	36,05	34,88	5,81	26,74	8,14
Saúde	20	19	14	19	4
%	27,40	26,03	19,18	26,03	5,48
UFF	97	98	38	79	18
%	29,39	29,70	11,52	23,94	5,45

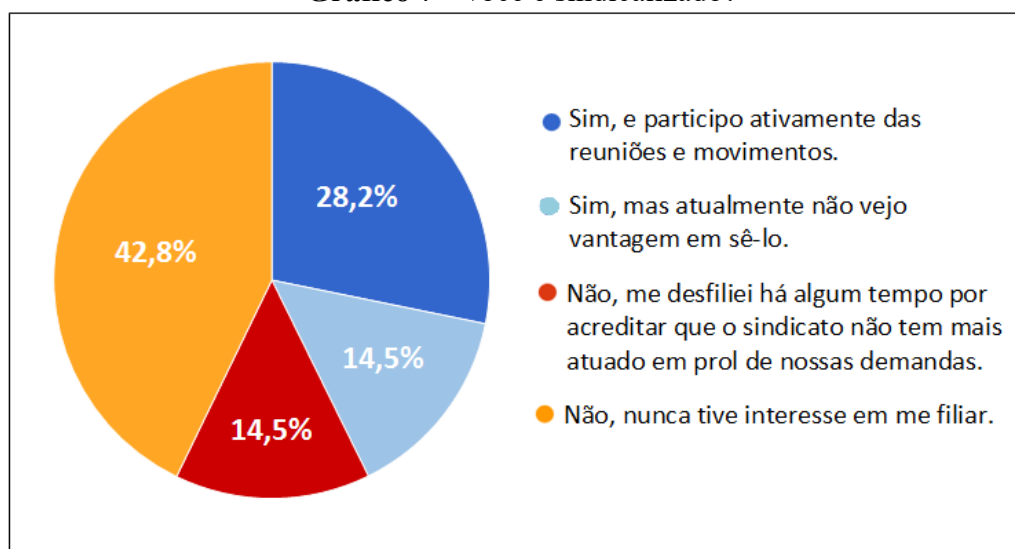
Fonte: A Autora

Contudo, a alternativa mais escolhida foi atuar com pesquisa – a qual, muitas das vezes, tem um vínculo maior com a pós-graduação do que com a graduação. Relacionando esta questão com a de número 4, a qual, obteve-se como resultado três respostas relacionadas a recompensas, pode-se supor que um dos motivos de se gostar de trabalhar com pesquisa, além do ganho de conhecimento, está ligado às condições de trabalho (por exemplo, acesso a laboratórios, a melhores salas, recebimento de verba para equipamentos ligados à pesquisa, etc.) e outros “prêmios” pela pesquisa (viagens, convites para participação em bancas, mais chance de receber bolsa para pesquisa, entre outros).

Já apresentei em outro estudo o relato de um docente que dizia que muitos professores abandonam a graduação porque não se veem mais como professores, se veem como pesquisadores. Houve casos de professores que disseram “eu não gosto de dar aula, eu sou pesquisador”, como se estivesse sendo obrigado a dar aulas (FERREIRA, 2015, p. 137). O docente ainda fez uma ressalva: “No seu contracheque tá professor, você é primeiramente um professor. [...] Tem gente que tá voltado para pesquisa que não tá voltado para sala de aula, nem na pós-graduação e nem na graduação” (FERREIRA, 2015, p. 137). Desta vez, também houve relatos, como de um docente da Matemática, que disse preferir trabalhar com pesquisa. Em contrapartida, um professor do LATEC (Engenharia) declarou sentir prazer em ser pesquisador e professor.

Considerando o Mecanismo 3: enfraquecimento do coletivo no geral através do enfraquecimento dos sindicatos, questionei aos professores se eram sindicalizados. A resposta corrobora a realidade já apresentada nesta tese:

Gráfico 7 - Você é sindicalizado?



Fonte: A autora

Com os dados obtidos sobre o tempo de docência do professor na universidade, busquei conferir a relação existente entre a geração dos “novos” doutores e a falta de interesse pelos sindicatos, influenciada pelos preceitos neoliberais. O modelo neoliberal adentra o Brasil no governo Collor, mas aparece de forma mais consistente em meados dos anos 1990, durante o primeiro mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, transcorrido de 1994 a 1997 (FERREIRA, 2015, p. 48). Considerando que foi preciso um interstício de tempo para que o neoliberalismo se estabelecesse, considere como ponto de partida, para esta análise, o início do 2º mandato de FHC (1998). De 1998 a 2023, temos um intervalo de 25 anos. Considerando os professores doutores entrevistados na pesquisa que estão há até 25 anos na universidade – os

“novos” doutores –, temos que 57,3% não é hoje (ou nunca foi) afiliado ao sindicato em relação a 42,7% que (ainda) é. Comprovando-se assim a influência neoliberal sobre os jovens que se doutoraram depois do primeiro mandato de FHC e se introduzem na universidade. Dentre os que possuem mais tempo de casa, há uma inversão, a taxa de filiados (55,17%) é maior do que a de não filiados (44,83%). Apesar deste resultado, ainda assim, a taxa de não filiados é alta, como veremos de forma mais detalhada a seguir.

Tabela 13 - Resultado da questão 6 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 6 - Você é sindicalizado? *				
Área	Sim, e participe ativo	Sim, mas não vejo vantagem	Não, me desfiliei	Não, nunca tive interesse
Humanas e Sociais	28	7	10	19
%	30,08	47,00	22,09	47,00
Exatas e Naturais	9	8	3	27
%	19,15	17,02	6,38	57,45
Saúde	2	5	7	13
%	7,41	18,52	25,93	48,15
UFF	39	20	21	58
%	27,66	14,18	14,90	41,13
* 3 professores da UFF não responderam a questão (2,13%): 2 da área da Saúde (1,42%) e 1 de Exatas (0,71%)				

Fonte: A Autora

De acordo com os dados obtidos, há mais sindicalizados na área de Humanas e Sociais (77,08%) em comparação com Exatas e Naturais (36,17%) e Saúde (25,93%).

41,13% informou nunca ter tido interesse em se filiar e esta era uma resposta esperada, como já observado na literatura apresentada nesta tese (GROS, 2004; HARVEY, 2014; CARDOSO, 2015) e diante o fenômeno do neoliberalismo (FRIGOTTO, 2014). Um professor do Serviço Social e Desenvolvimento Regional, citando “ilusões” criadas pelo ultraneoliberalismo, considera muito difícil o debate sobre a necessidade de sindicalização com as alterações do mundo do trabalho. Alves (2017) e Sguissardi e Silva Jr. (2018) abordam, em específico, o enfraquecimento do coletivo docente, tratando questões como o produtivismo acadêmico e o trabalho intensificado e alienante nas IFES, respectivamente. O assunto foi abordado por alguns dos professores que responderam ao questionário: “O sindicato vem perdendo expressão e representatividade. Muitas pautas não guardam vínculo com as pautas históricas e novas da categoria docente. Parece que as pessoas buscam o espaço do sindicato para representarem *seus* próprios interesses, não os coletivos.” (Professor de Política Social – Serviço Social). Esta última afirmação do docente do Serviço Social parece retratar a

realidade, se considerarmos o que uma professora de Economia escreveu: “Os pontos de maior interesse do sindicato ainda não são os meus.”

Ainda sobre esta pergunta, houve algumas considerações interessantes por parte de alguns docentes e com uma antítese de sentimentos. Um professor da Comunicação que marcou a opção “nunca tive interesse em me filiar” descreve que ele é contra a visão rasa do docente como um “trabalhador qualquer” e defende que o sindicato deveria tratar por igual as causas tanto do docente “regido por número de horas” quanto do professor-pesquisador (dedicação exclusiva). Segundo ele, não pode haver distinções dentro da classe. Apesar desta percepção, o respondente é uma pessoa sem filiação sindical e que se diz contra greves. Outro docente, do Serviço Social e Desenvolvimento Regional, é filiado ao sindicato e participante ativo, porém ele, por se considerar um privilegiado na sociedade (sob alegação de receber o pagamento em dia e uma remuneração que a minoria da sociedade não recebe), se sente culpado. É um contrassenso, pois este professor é um dos que informou no questionário que, diante do produtivismo, pode ser que ele venha a optar por sair da universidade. Ou seja, ele ainda tem uma demanda de classe, uma questão que hoje já se tornou sindical. Porém, por se julgar privilegiado (dentro do que ele entende por classe trabalhadora e em comparação com trabalhadores precarizados), ele não encontra sentido hoje na defesa dos seus direitos que ainda possam existir. Como exemplo, ele cita as várias pessoas que estão sendo hoje sugadas para atividades desprotegidas, como as que dependem de aplicativos e as ditas “empreendedoras” (as quais ele chama de “a grande ilusão do ultraneoliberalismo”).

Em relação às exigências dos órgãos de avaliação e de fomento e de toda rotina demandada pela pós-graduação, foi solicitado aos docentes que respondessem três perguntas. Todas elas guardam relação com o Mecanismo 3 – Enfraquecimento do coletivo no geral, e o Mecanismo 8 – Produtivismo acadêmico, e suas consequências: adoecimento e enfraquecimento dos laços solidários entre os pares.

Primeiramente, perguntou-se aos professores se algum deles já precisou de tratamento médico para algum dos problemas que se seguem: distúrbio osteomuscular relacionado ao trabalho (DORT); lesão por esforço repetitivo (LER); problemas na coluna ou fadiga muscular; problemas nas cordas vocais ou na garganta; Burnout ou fadiga psíquica; depressão ou tristeza profunda; gastrite; estresse; insônia; ou algum outro que ele gostaria de relatar. Os problemas elencados foram escolhidos com base na literatura sobre adoecimento docente (BOSI, 2007; CAMPOS, 2011; FREITAS, 2013) já apresentada nesta tese. Os professores poderiam assinalar todas as opções que julgassem pertinente.

Gráfico 8a - Problemas de saúde ao longo da carreira acadêmica
(resultados conforme a ordem de visualização no questionário)

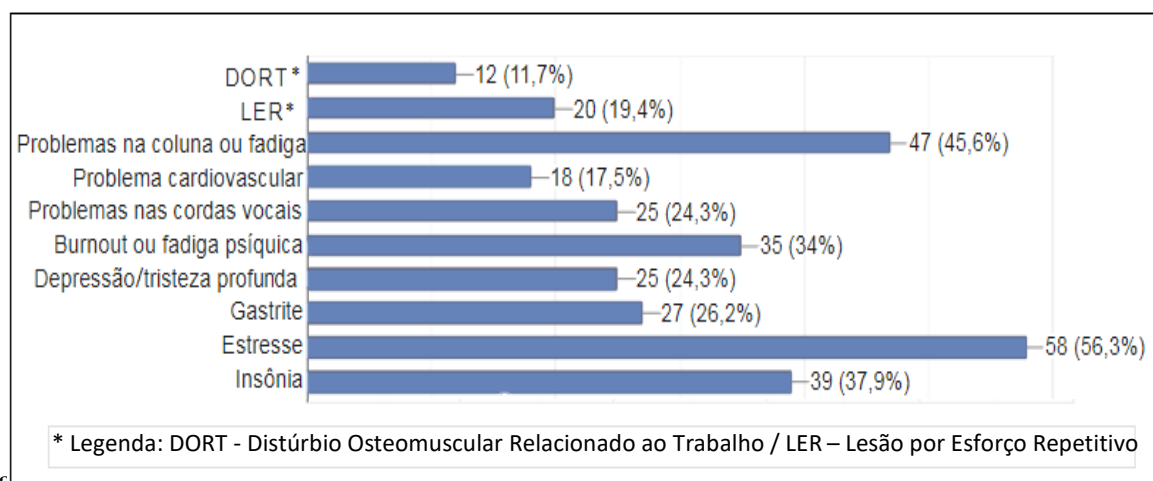
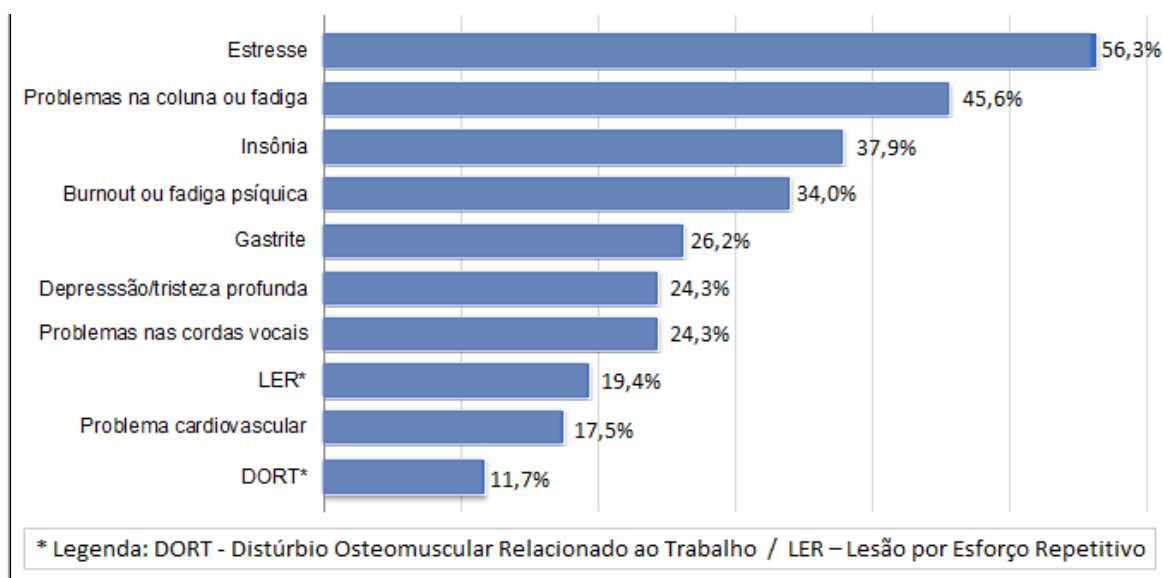


Gráfico 9b - Problemas de saúde ao longo da carreira acadêmica
(resultados em ordem decrescente)



pós-graduação do que antes, quando atuava apenas na graduação. Porém, com base nos problemas de saúde que indicaram, mostra uma realidade distinta. Uma docente do programa de Política Social (Serviço Social) até mesmo afirmou que ficou hipertensa devido ao estresse. A intensificação do trabalho é parte importante da causa do estresse dos docentes: “A atividade docente é intrinsecamente estressante e as cobranças exageradas, quantitativas e burocráticas só pioram o quadro.” (Professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis – LATEC/Engenharia). Ou seja, o produtivismo acadêmico está no cerne da questão, de acordo com um professor do Mestrado Profissional em Engenharia de Produção: “Estresse por necessidade de publicar, para poder participar da pós-graduação e se manter em um programa de pós-graduação.”

O segundo maior problema de saúde que enfrentam os docentes, está relacionado com doenças da coluna e fadiga muscular.

Em seguida, temos o problema com insônia. Coincidentemente, este revés atinge os profissionais em proporção similar à que analisei entre 2014 e 2015 – (38% x 36%). Perder o sono por conta do trabalho constitui uma afirmação muito forte e com certeza está relacionada às condições de pressão (FERREIRA, 2015, p. 134) e de competição vivenciadas pelos docentes.

Em quarto lugar, os professores alegaram já ter sofrido ou sofrer com Burnout – uma síndrome causada por um trabalho extenuante, que leva o profissional à exaustão extrema, ao estresse e até mesmo ao esgotamento físico. A motivação é resultado principalmente de situações de trabalho desgastante, competitivas ou que demandem grande responsabilidade. Ou seja, percebe-se que a principal causa da doença é justamente o excesso de trabalho. Segundo o Ministério da Saúde (S/D), a síndrome de Burnout também pode ser chamada de Síndrome do Esgotamento Profissional⁷³ e, entre outros profissionais, atinge principalmente os professores. Inclusive, em setembro de 2023 uma professora do Departamento que atuo na UFF solicitou licença médica por este motivo. Por muitas vezes, ela já foi confundida com depressão, isto porque muitos de seus sintomas se assemelham. De acordo com o Ministério da Saúde (S/D), o Burnout é um distúrbio emocional e entre seus sintomas estão o estresse e a falta de vontade de sair da cama ou de casa; alterações no apetite; insônia; dificuldades de concentração; sentimentos de incompetência, de fracasso, insegurança, derrota, desesperança; negatividade constante; alterações repentinas de humor; isolamento.

Muitos dos sintomas, percebe-se, são semelhantes ao quadro depressivo, por isso, segundo Patrício et al. (2021, p. 576), pode-se confundir o Burnout com vários distúrbios psíquicos, entre os quais a depressão.

Ambos os problemas podem se manifestar na mesma pessoa. Na verdade, conforme Patrício et al. (2021, p. 575), o Burnout pode ser uma causa preditora da tensão emocional e da depressão. Não por acaso, a depressão atinge mais de 1/5 dos docentes da UFF, aparecendo em 6º lugar no gráfico, marcada por 24,3% dos professores. Ela também é um distúrbio emocional e, somada com a síndrome de Burnout, já atingiu/atinge mais da metade dos professores respondentes (58,3%). Em conjunto, com incidência no mesmo indivíduo, 18 docentes (12,7%) relataram já ter enfrentado os dois problemas.

⁷³ Conforme o Ministério da Saúde (S/D), no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS) está apta a oferecer, de forma integral e gratuita, todo tratamento para a síndrome de Burnout, desde o diagnóstico até o tratamento medicamentoso. Os locais mais indicados para encontrar uma RAPS são nos Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Dúvidas podem ser sanadas pelo Disque Saúde – 136, de segunda-feira a sábado.

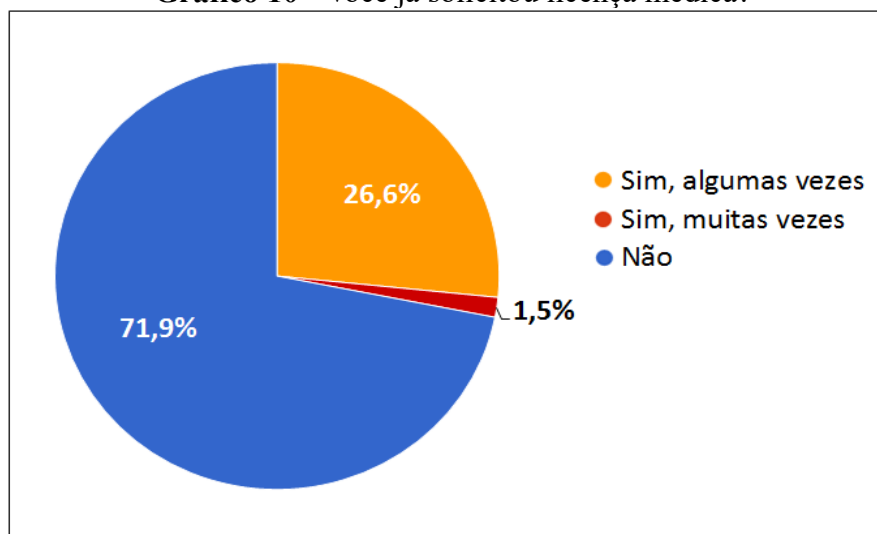
Tabela 14 - Resultado da questão 7.1.a do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 7.1.a - Por conta da pressão do trabalho na pós-graduação, você já precisou se tratar de algum dos problemas abaixo?				
Problema de saúde	Humanas e Sociais	Exatas e Naturais	Saúde	UFF
LER	12	4	4	20
DORT	6	1	4	11
Cordas vocais/ garganta	12	5	3	20
Coluna/músculo	22	13	10	45
Coração	5	7	6	18
Burnout	17	8	8	31
Depressão	16	6	3	25
Gastrite	11	7	7	25
Estresse	27	13	11	51
Insônia	20	10	6	36
<i>Outros*</i>	10	2	4	16
<p>* HS = Transtorno obsessivo-compulsivo; aumento significativo de miopia e astigmatismo; hipertensão; ansiedade (2); enxaqueca; síndrome do pânico; refluxo; bursite Ex = Ansiedade e litíase renal S = Falta de vontade de ir para a universidade; câncer; neoplasia; dor de cabeça</p>				

Fonte: A Autora

Além das adversidades citadas na pergunta 7.1, alguns professores elencaram outras: dor de cabeça / enxaquecas; hipertensão; câncer; neoplasia; transtorno obsessivo-compulsivo; (transtorno de) ansiedade; síndrome do pânico; refluxo litíase renal; bursite; falta de vontade de ir para a universidade - vontade de ficar/trabalhar em casa; problemas de pele provocado por estresse e aumento significativo de miopia e astigmatismo, principalmente a partir da pandemia.

Muitas das vezes, por conta destes problemas médicos, o trabalhador precisa se licenciar do serviço. Por isso, no item 7.2, perguntei aos professores se já foi preciso se licenciar do trabalho por motivos médicos.

Gráfico 10 - Você já solicitou licença médica?

Fonte: A autora

Apesar de a maioria dos docentes nunca ter pedido licença médica (72% x 28%), não quer dizer que não precisassem. Inclusive, este dado não está distante da média nacional de afastamentos médicos entre docentes em outros estados. Por exemplo, no Distrito Federal, Schwingel (2023) aponta que, segundo boletim epidemiológico, 5.178 profissionais da Educação pública apresentaram atestados médicos em seus postos de trabalhos neste ano, a maioria professores (84,4%). E dentre os que precisaram efetivamente de licença médica – um quantitativo próximo ao encontrado nesta pesquisa, 26,31% – a motivação foi por problemas relacionados a saúde mental. Esta percentagem representa, de janeiro a abril de 2023, 1326 professores.

Uma professora de Política Social (Serviço Social) atesta que “os pedidos de afastamentos por problemas relacionados ao estresse, ansiedade, fadiga e pânico tendem a ser tratados no decorrer do trabalho. A não ser quando ele já se tornou muito grave e isso leva tempo.” O desenvolvimento de Burnout, por exemplo, “ocorre por um processo lento, gradativo e, muitas vezes, imperceptível pelo indivíduo acometido, podendo, inclusive, levar meses ou anos para ser corretamente diagnosticado por profissionais da saúde, visto seus diferentes sintomas [...]” (PATRÍCIO et al., 2021, p. 376). Recordo aqui também o caso já citado do coordenador do programa de pós-graduação do mesmo Departamento que atuo, que continuou trabalhando, mesmo depois de receber uma licença médica de seis meses por princípio de infarto no início de 2014. Ele veio a falecer em julho de 2022 após um Acidente Vascular Cerebral (AVC). Acrescento a este fato, outro presenciado por Dejours (2019, p. 38): excluindo a saúde do corpo, as preocupações relativas à saúde mental, ao sofrimento psíquico no trabalho e à alienação – sintomas de uma crise do sentido do trabalho – deixaram em de

serem analisadas e compreendidas entre os anos 1970 e 1990, e passaram a ser frequentemente rejeitadas e desqualificadas. O que ajudou a perpetuar a cultura do não pedir ajuda, do isolamento, de sentir vergonha em procurar tratamento para uma doença psíquica e, até mesmo, de identificá-la. Mais uma crise do sentido do trabalho.

Tabela 15 - Resultado da questão 7.2 do questionário – Geral e por área de conhecimento

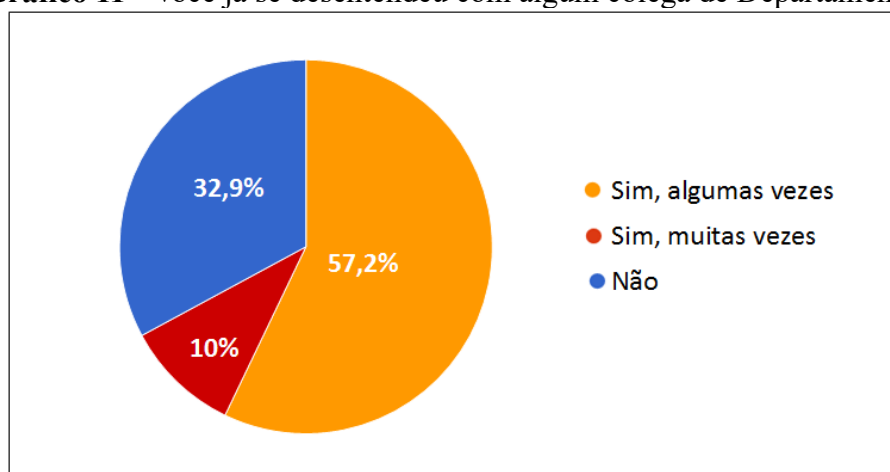
P. 7.2 - Por conta da pressão do trabalho na pós-graduação, você já precisou se licenciar? *			
Área	Sim, algumas vezes	Sim, muitas vezes	Não
Humanas e Sociais	22	2	39
%	34,92	3,17	61,90
Exatas e Naturais	11	0	36
%	23,40	0,00	76,60
Saúde	4	0	25
%	13,79	0,00	86,21
UFF	37	2	100
%	26,62	1,44	71,94

* 2 professores da UFF não responderam a questão (1,42%): 1 da área de Exatas (0,71%) e 1 de Humanas (0,71%)

Fonte: A Autora

Ainda no tópico 7, foi perguntado aos docentes se já se desentenderam com algum colega de departamento. O objetivo era perceber o rompimento de laços de solidariedade entre pares.

Gráfico 11 - Você já se desentendeu com algum colega de Departamento?



Fonte: A autora

Aqui o gráfico se inverte em relação ao anterior. 67,2% já teve alguma contenda com um colega do mesmo âmbito de trabalho. 32,9% alegaram nunca ter tido nenhuma desavença.

Tabela 16 - Resultado da questão 7.3 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 7.3 - Por conta da pressão do trabalho na pós-graduação, você já se desentendeu com algum colega de departamento?			
Área	Sim, algumas vezes	Sim, muitas vezes	Não
Humanas e Sociais	11	39	14
%	17,19	60,94	21,88
Exatas e Naturais	19	1	28
%	39,58	2,08	58,33
Saúde	23	2	4
%	79,31	6,90	13,79
UFF	53	42	46
%	37,59	29,79	32,62

Fonte: A Autora

Estas discórdias parecem ocorrer mais nas áreas de Saúde (86,21%) e de Humanas e Sociais (78,13%) se comparadas com as Exatas e Naturais (41,66%).

Uma professora da Veterinária cita uma situação que lhe causa indisposição: “Existem professores que se acham donos de equipamentos *pq* foram comprados com projeto de pesquisa próprio, e *aí* ninguém pode usar se não colocar nome no artigo... ou se for orientador.”

Ao lermos as respostas de alguns docentes, fica claro que devem possuir algum problema com outro professor em seu departamento: “[...] alguns poucos docentes, de certa forma, se escondem do trabalho, [...] e termino não aceitando cargos para não arrumar problemas de convivência num espaço que terei que ficar por mais 27 anos.” (Professor de Serviço Social e Desenvolvimento Regional, com 13 anos de universidade). “Muitos professores são proselitistas.” (Professor de Direito Constitucional).

Uma professora de Estudos de Linguagem (Letras) lembrou que “no cerne dos desentendimentos estão as disputas por bolsas e bolsistas, o que é alimentado por editais de agências de fomento.”

Outras motivações apareceram. Três professores de Política Social (Serviço Social), por exemplo, apresentaram motivações relacionadas com questões da construção histórico-social da universidade, assédio moral, ego: “O patrimonialismo e o coronelismo na universidade provocam desgastes, pois as construções coletivas são sempre colocadas em segundo plano ou destruídas.” “A vaidade de quem só significa sua existência no espaço universitário segmentado provoca distorções do espaço educativo.” “[Problema com] Assédio moral por parte de Coordenação.”

O problema do assédio é sério. Dejours (2007, p. 64) pontua que, na atual conjuntura, a gestão da ameaça, com respaldo da precarização do trabalho, favorece o silêncio e atitudes

egoísticas. O assédio apareceu ainda em vários outros depoimentos, como o de uma professora de História: “Sobre desentendimento com colegas, são dois os principais motivos: colegas homens assediadores, e colegas que não se propõem a trabalhar para o coletivo em cargos de gestão, onerando aqueles que o fazem.” E o de uma educadora do programa de Arquitetura e Urbanismo: “Fui vítima de perseguição pela chefe do departamento e, na sequência, sofri assédio por parte de colegas e da nova chefe. Fiquei tão doente que precisei me aposentar por idade mínima, com 60% do salário.” Um professor do programa acadêmico da Escola de Enfermagem, onde também já trabalhei e pude presenciar situações de assédio moral, fala sobre a relação assédio e adoecimento: “O assédio moral por parte de alguns colegas são situações que se não tivermos a cabeça no lugar além de adoecermos, podemos perder nossa razão.” Por conta do assédio e falta de apoio, uma docente de Planejamento Regional, Ambiente e Políticas Públicas classificou a UFF como o pior lugar que já trabalhou.

Uma professora da Arquitetura e Urbanismo ratificou que “conflitos no ambiente acadêmico de trabalho podem gerar distúrbios e doenças.”

A solução para estes embates, segundo um professor da Comunicação que já se desentendeu com um colega, é compreender que “desentendimentos decorrem das dificuldades de haver uma visão minimamente consensual sobre o que é o trabalho acadêmico entre os pares”. Para uma docente da Computação, que também já viveu esta situação, “cada um mostrar o que sente e pensa é até necessário para estabelecer limites e relações adultas saudáveis.”

Pode-se supor também, que muitos confrontos entre os professores podem ter origem no cenário atual onde prevalece o individualismo, conforme estudos já citados aqui (DEJOURS, 2004 e 2007; LOPES; RECH, 2013; ANDRADE, 2018; SGUISSARDI; SILVA JUNIOR, 2018). Uma docente do programa acadêmico de Enfermagem e um professor de Arquitetura e Urbanismo declararam, nesta ordem: “A individualidade é evidente entre os docentes. Dessa forma, cada um quer apenas o que é melhor para si e o desejo coletivo fica cada vez mais distante...”. “As tarefas dentro da universidade tendem a ser mais solitárias do que conjuntas, o que determina um impulso de competição e não de colaboração.”

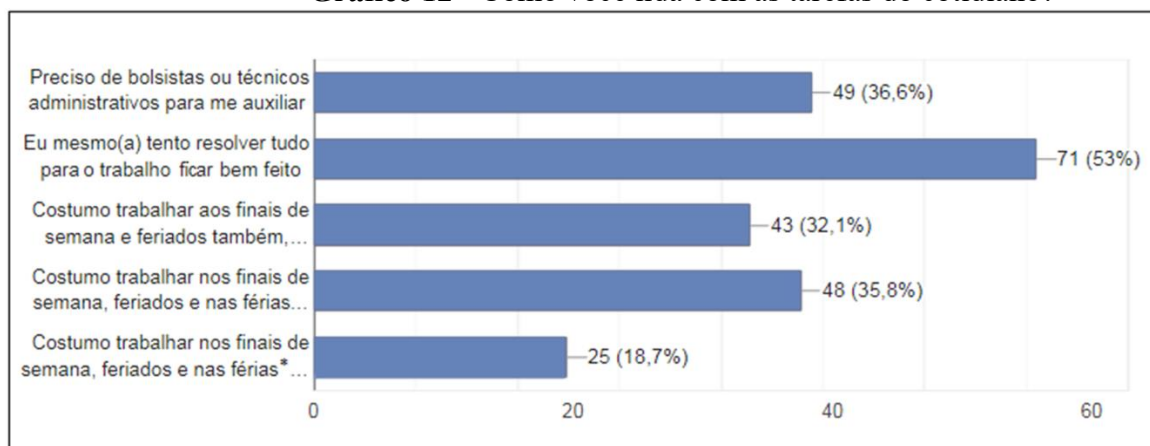
Na questão 8, visei mais uma vez perceber o Mecanismo 8: Produtivismo acadêmico, tema-base desta tese, em conjunto com os Mecanismo 2 (intensificação do trabalho) e 3 (enfraquecimento do coletivo / sindicatos); perpassando ainda pelos Mecanismos 4 (o sujeito autocontido: o “não-agir”) e 5 (disseminação da lógica do empreendedor de si).

Perguntou-se aos professores como eles lidavam com as tarefas do cotidiano – lembrando aqui, como já descrito anteriormente, que as atividades de rotina acadêmica envolvem escrever artigos; preparar e ministrar aulas (escrito em segundo lugar propositalmente); elaborar, aplicar e corrigir provas; participar de congressos ou outros eventos científicos; orientar monografias, dissertações e teses; avaliar trabalhos e participar de bancas; analisar e dar parecer sobre artigos para eventos e publicações, conceder entrevistas, além de responder por atribuições administrativas no seu departamento ou instituto. Formalmente, estas incumbências devem ser realizadas dentro das 40 horas de trabalho semanais ocasionando uma intensificação do trabalho.

As opções de resposta eram:

- Preciso de bolsistas ou técnicos administrativos para me auxiliarem.
- Eu mesmo(a) tento resolver tudo para que o trabalho fique bem feito.
- Costumo trabalhar nos finais de semana e feriados também, mas não abro mão das minhas férias.
- Costumo trabalhar nos finais de semana, feriados e nas férias também, incluindo dias “vagos” devido a manifestações políticas. Utilizo estes tempos livres para colocar em dia o trabalho, leituras, pesquisas e projetos.
- Costumo trabalhar nos finais de semana, feriados e nas férias também. Porém, não me isento de participar de manifestações políticas.

• **Gráfico 12** - Como você lida com as tarefas do cotidiano?



Fonte: A Autora

A primeira opção de resposta foi a segunda mais votada pelos docentes. Podemos inferir, pelo gráfico, que, com a intensificação do trabalho docente, muitos professores (36,6%), por vezes, acabam recorrendo a ajuda dos técnicos administrativos ou de bolsistas para fazerem suas tarefas ou auxiliá-los. É sabido ainda que, muitas vezes, as solicitações dos professores aos técnicos extrapolam suas funções administrativas, como a vez em que uma docente de um PPG em Enfermagem me pediu para sair e comprar um presente para um familiar seu, pois ela

participaria de um amigo oculto. Ou quando eu tinha a senha de uma chefia para eu realizar as inserções de dados no Coleta CAPES relativos ao programa da mesma Faculdade. Do mesmo modo, muitas vezes, as demandas dos docentes a seus bolsistas ultrapassam aquelas voltadas para sua formação. Recebi a reclamação, certa vez, de um aluno que dizia que seu orientador pedia a ele uma ajuda para lavar seu carro aos finais de semana. Este tipo de situação também já foi percebida por alguns docentes que responderam ao questionário, como observado no relato de uma docente de Política Social (Serviço Social): “Sei de professor/a que usava bolsa de produtividade para doutorandos elaborarem artigos por ele/ela”. A entrevistada M.2 relembra que bolsista não é trabalho escravo. O papel do professor é orientá-lo. Ela testemunha que auxilia seus bolsistas em pesquisas paralelas as delas. Um bolsista, por exemplo de iniciação científica está no começo da carreira acadêmica, logo, ela orienta o aluno a como pesquisar, como redigir seu texto, como encontrar fontes adequadas. Neste caso, o bolsista não está ali para fazer a pesquisa dela para ela. Ela informa ainda que sabe que muito professor, diante de suas tarefas, utiliza o aluno-bolsista para atividades burocráticas.

Pode-se concluir, nestes casos, que somada à sobrecarga de tarefas impostas ao docente, estes contextos apresentaram um abuso de poder entre pessoas com status acadêmicos distintos. É uma lógica diferente da realidade de professores que veem seus “estagiários” como futuros docentes e, portanto, consideram que a relação entre professor e bolsista deve ser de ajuda mútua. Este aprende com aquele a fazer pesquisa. Um professor de Comunicação cita como exemplo quando um doutorando se propõe a ministrar um curso na graduação, independente se em uma disciplina obrigatória ou optativa – tem-se aí um exemplo de ferramenta fundamental da formação. Contudo, enfatiza que é preciso ter cuidado para que esta “mão-de-obra” não seja explorada. Uma docente de Estudos de Linguagem – Letras pondera: “[...] tenho bolsistas que me ajudam porque tenho projetos de que participo que considero importantes, não exatamente porque eu precise. Os bolsistas também saem ganhando.”

Em contrapartida aos professores que disseram precisar de ajuda, e seguindo a lógica do empreendedor de si de que eu posso atingir todas as metas e dou conta de tudo, a maior parte dos respondentes alegaram que dispensam ajuda no trabalho. Os professores preferem que eles próprios resolvam todas as demandas para que o trabalho fique bem feito.

Menos de um terço, a minoria dos respondentes, até aceita trabalhar nos finais de semana e feriados, porém, descansam nas férias, como já observado por um ato simples dos docentes através do e-mail automático de férias. Podemos, então, concluir que o restante (54%) trabalha até em período de férias, como relatou uma professora de Política Social (Serviço Social): “O

trabalho Acadêmico é exigente. Mas o que estressa muito é a burocracia para obtenção de recursos e relatórios e os prazos de defesa que caem em nossas férias”.

A resposta seguinte, a terceira mais escolhida pelos participantes com quase 35%, indica que para além da universidade, os professores costumam trabalhar aos finais de semana, feriados e nas férias também.

Trabalhava 12h por dia com muita frequência, tirava poucos dias de férias efetivamente (mesmo tendo direito a 45 dias por ano), trabalhava praticamente todos os finais de semana. Durante o probatório e mesmo anos após tive muitas funções acumuladas (chefia do departamento, editoria de periódico, coordenação de grupo de pesquisa de evento nacional, dentre outras). (Professora de Comunicação).

Continuando a declaração acima, a professora diz que mudou um pouco seu comportamento após a pandemia e com o nascimento do filho. Atualmente, ela passou a rever sua dedicação tão intensa ao trabalho e pouca a ela mesma e à família, porém, mesmo assim, afirma que eventualmente ainda trabalha um pouco em períodos de férias. Porém, nem todos conseguem reestruturar seus horários, como observado por uma professora de Planejamento Regional, Ambiente e Políticas Públicas: “continuo fazendo as atividades, mas sinto que estou sempre devendo algo ao PPG, a mim e a minha família e amigos e a minha saúde mental. Adoro a graduação, e a pesquisa com extensão e para não penalizar tais atividades, tenho trabalhado quase todos os finais de semana. Aliás, a Pós-Graduação no País tem sido realizada graças a muito trabalho excedente não-pago dos professores.”

Ao indicar que trabalha em dias que não há expediente de trabalho, nessa opção, o professor informava ainda que deixa de participar de manifestações políticas para ficar em casa trabalhando. Ou seja, utilizam estes tempos “vagos” para colocar em dia leituras, pesquisas e projetos. Constata-se que o trabalho é tanto, que o sujeito necessita de tempos “extras” para cumpri-lo. Ao passo, que isso, leva-o a não participar, em grande parte do tempo, das lutas sociais. O sujeito se omite, neste caso, de tão intensificado que é o seu trabalho, conforme relatam dois docentes de Sistemas de Gestão Sustentáveis (LATEC/ Engenharia): “A cobrança é ‘burra’ e não contribui para a vida coletiva na universidade.” “Sou sindicalizado e reconheço a importância de sê-lo, porém não participo ativamente das reuniões e movimentos, em parte por conta mesmo do excesso de demanda para atender aulas na graduação e na pós, orientação de alunos e leituras.” Nesta opção do questionário é possível identificar também traços de enfraquecimento da participação em causas coletivas, ratificada na próxima opção.

A última alternativa de resposta indicava que o professor trabalha aos finais de semana, feriados e nas férias também, entretanto, caso haja alguma manifestação política em prol da

universidade, ele participa, por entender a importância da luta pelos seus direitos. Dos 141 respondedores, apenas 22 escolheram esta opção; o que corrobora com a discussão do enfraquecimento do coletivo, em especial, o sindical, visto que, na maior parte das manifestações sociais que ocorrem, o sindicato que as organiza ou, se não organiza, pelo menos as apoia, convocando os sindicalizados e toda a classe trabalhadora a aderir ao movimento.

Tabela 17 - Resultado da questão 8 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 8 - Como você lida com as tarefas do cotidiano da universidade? *				
Área	Humanas e Sociais	Exatas e Naturais	Saúde	UFF
Preciso de ajuda.	20	12	14	46
Eu mesmo resolvo tudo.	29	22	10	61
Trabalho fins de semana e feriados. Férias não.	11	17	10	38
Trabalho fins de semana, férias e feriados, incluindo dias “vagos” devido a manifestações políticas.	21	11	9	41
Trabalho fins de semana, férias e feriados, mas não me isento de ir a manifestações políticas.	16	6	0	22
* 5 professores da UFF não responderam a questão: 1 da área da Saúde, 1 de Humanas – Letras e 3 de Exatas				

Fonte: A Autora

12,6% dos inquiridos marcaram tanto a opção que indica que resolvem tudo sozinhos quanto a que não participa de manifestação diante de tantas demandas da universidade. Podemos encontrar traços de individualismo nestas respostas e da cultura do *winner*. Em concordância com os estudos bibliográficos, Gaulejac e Dejours podem esclarecer esta situação. Gaulejac (2020, p. 120) explica que na nova organização do trabalho, sob a égide do gerencialismo, os sujeitos são tratados como *winner*s, ou seja, são batalhadores e competitivos; passam a se devotar à organização em todo tempo, abolindo até mesmo o tempo para lazer e atividades sociais. A individualização é um dos aspectos do capitalismo inserido na nova forma de organização do trabalho e arruína a solidariedade entre os pares, pois o indivíduo se isola (DEJOURS, 2004, p. 34).

Dejours (2019, p. 20-21) sugere que, sob a ótica da Psicodinâmica do Trabalho, a resignação ou a falta de indignação e de mobilização coletiva advém da adesão ao discurso economicista e seria uma das manifestações do processo de “banalizar o mal”.

As perguntas 9, 10 e 11 se enveredam pelo caminho da ética, direta ou indiretamente. Buscou-se averiguar se ocorre algum tipo de atitude não ética no meio acadêmico, relacionado com o Mecanismo 8 (produtivismo acadêmico), visto que já foi discutida a questão de haver docentes que, na busca pelo alcance de metas, têm se sujeitado a estratégias de caráter duvidoso,

por exemplo, em suas publicações. Exemplificando, temos o aceite de coautorias “simuladas” entre pares, para maior chance de aceite dos artigos em revistas com Qualis mais altos.

Uma participante do curso de Arquitetura e Urbanismo relata uma prática semelhante e a relaciona ao produtivismo: “Não sou adepta ao produtivismo proposto pelos órgãos. As publicações Qualis em minha área são verdadeiras *igrejinhas*, em que os amigos se apoiam mutuamente para publicar uns nos periódicos dos outros”.

Indiretamente, estas três indagações possuem uma ligação com o Mecanismo 6 – Produção de subjetividades que reforcem o capital através de políticas públicas e através da educação. As justificativas dadas pelos professores aos três questionamentos mostra que a subjetividade do docente foi se adequando à realidade gerencialista da avaliação de desempenho e alcance de metas. O indivíduo abstrai o seu senso moral em algumas situações para “fazer o que tem que ser feito”, reforçando o *status quo*. Reproduzir estas práticas reforçam o gerencialismo e mantém a lógica da mercantilização nas universidades, o que acaba por sustentar o neoliberalismo e fortalecer o capital. Estas condutas e convenções foram normalizadas em Portarias do MEC, normas da CAPES e do CNPq, nas políticas públicas e leis incentivadoras da privatização e mercadorização no ensino, que irromperam os anos 1990 e permanecem até hoje. Algumas já foram citadas nesta tese: lei de Inovação Tecnológica, leis e portarias que estabelecem parcerias público/privadas, (PPP’s), as políticas do programa “Pátria Educadora” e outras.

As perguntas 9, 10 e 11 eram sempre relativas a algum conhecido do docente, que também é professor. Elas foram redigidas desta maneira pois, se perguntado diretamente a todos os docentes sobre suas próprias atitudes, um ou outro poderia omitir que já cometeu uma atitude pouco digna. Nestas situações, é sempre mais confortável falar do outro. Por exemplo, na pergunta 10, sobre repetição de textos, uma professora de Computação ratifica que nunca seguiu esta prática, mas conhece professores que sim: “Não faço isto, mas [...] conheço muitos que fazem.”

A questão 9 indagava se o respondente conhece algum professor que já publicou em revistas que lhe solicitem contribuição financeira. 74,5% disse que sim, $\frac{3}{4}$ dos participantes.

Esta questão é delicada. Aqui temos dois tipos de pagamento: para as revistas que publicam o artigo em troca de um valor monetário, independente da qualidade do texto, e para os periódicos de nível mais elevado. As primeiras aceitam apenas que a redação e a pesquisa estejam razoáveis e dentro de sua formatação padrão.

Tabela 18 - Resultado da questão 9 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 9 - Você conhece algum professor que já publicou em revistas que lhe solicitem contribuição financeira?		
Área	Sim	Não
Humanas e Sociais	40	24
%	62,50	37,50
Exatas e Naturais	40	8
%	83,33	16,67
Saúde	25	4
%	86,21	13,79
UFF	105	36
%	74,47	25,53

Fonte: A Autora

A maior parte delas trata-se de revistas que não mantêm um Qualis alto por muito tempo, são as chamadas *revistas predatórias* – e foram citadas pelos professores. Entre outras definições, um predador é aquele que caça para sobreviver. Em analogia a estas revistas, podemos dizer que uma das formas delas obterem “clientes” é quando “caçam” os participantes de congresso que tiveram seus trabalhos aceitos para apresentação e “oferecem”, com condição de pagamento de uma taxa, a publicação de seus trabalhos apresentados (e que muitas vezes já foram publicados nos anais do congresso, ou seja, o professor passa a ter o mesmo trabalho publicado duas vezes). Um docente do Mestrado Profissional em Engenharia de Produção fez um comentário sobre esta situação, a qual ele discorda. Um professor da Computação corrobora:

Atualmente proliferam revistas de acesso aberto que convidam autores de trabalhos já publicados em anais de eventos para republicar seus trabalhos sem nenhuma modificação – e sem revisão por pares –, mediante pagamento de “taxa de administração”. Muitos professores têm aceitado estes *convites*.

Uma professora da Comunicação informou que ela e seu programa não compactuam com este tipo de revista: “Em geral revistas que solicitam contribuição financeira são predatórias e mal avaliadas. Não compartilhamos dessa prática.” O problema ético que levantamos é que a forma como o sistema é posto acaba por fazer muitos docentes a aderirem a estes tipos de práticas duvidosas. “Tem se tornado comum revistas predatórias, as famosas caça-níqueis, sem qualidade, mas que vem crescendo e levado muitos colegas a aderirem.” (Professor de Política Social – Serviço Social). Em seguida, vem a fase da naturalização deste processo questionável, como observa um professor do programa de Química: “Publicar em periódicos que cobram taxa para publicação não é um mal em si. Alguém tem que pagar a conta da publicação.”

Trein e Rodrigues (2011, p. 782) corroboram que, por conta do produtivismo acadêmico, certas fraudes na academia estão sendo naturalizadas e se tornando inevitáveis.

Acerca das revistas “predatórias”, apareceu as APC’s entre a fala dos docentes. APC é a sigla para *Article Processing Charge*, ou taxa de processamento de artigo, também conhecida como “taxa de publicação”. Trata-se de uma taxa cobrada aos autores de artigos para cobrir os custos de processamento do artigo. Realmente, é preciso uma equipe para revisar os artigos, conferir plágio e metodologia, diagramar o periódico, entre outras tarefas. O problema é que os valores muitas das vezes são abusivos quando se trata de uma revista A bem estabelecida, geralmente internacional, e que existe há um tempo na área acadêmica, uma revista que cresceu aos poucos até amadurecer. Contudo, quando se trata de uma revista de crescimento meteórico, talvez ela esteja com um Qualis razoável ou alto devido a procura pela revista, pois, registrar um alto número de submissões é um dos fatores que faz o Qualis da revista melhorar. O sistema da CAPES entende que uma revista é de qualidade se ela é muito procurada e mede isso, entre outras maneiras, através do quantitativo de submissões que ela recebe. Um professor de Medicina percebendo este fenômeno, afirmou que “os periódicos Qualis A estão se tornando compatíveis com APC, cada vez mais.”

Estas revistas de crescimento rápido têm se tornado um modelo de negócio (PAVAN, 2018, p. 5). Segundo Pavan (2018, p. 11), com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação, a internet pode reunir, armazenar e disponibilizar artigos científicos, ofertar um repositório de texto. A autora explica que nasce então a ideia de Acesso Aberto (AA) (ou *Open Access*), ou seja, oferecer literatura científica, em princípio, de forma digital, on-line e livre de taxa *para o leitor*. Pavan cita Costa (2006) e Björk (2011) para explicar que o AA foi bem aceito, pois segue a linha de raciocínio de que pesquisas financiadas com recursos públicos devem estar acessíveis ao público e que este princípio está em perfeita harmonia com o *ethos* da ciência e com os interesses de autores, instituições de pesquisa e agências de fomento. Porém, se um artigo, ao invés de estar em um repositório, é disponibilizado por um “publicador de revista”, pode ou não haver cobrança de *Article Processing Charge* (APC), a qual costuma recair sobre o autor do texto. Um(a) professor(a) de Química e do programa da Faculdade de Farmácia assegura que a APC já é uma realidade no meio acadêmico. Sendo assim, “os agentes e as instituições da ciência brasileira não podem ignorar as implicações do crescimento no número de revistas em AA que adotam APC, pois estão diretamente ligados à produção e ao uso do conhecimento” (PAVAN, 2018, p. 13). Pavan (2018, p. 25) acrescenta que é notável que com o surgimento de publicadores/ editoras de Acesso Aberto aumenta a concorrência para o sistema de publicação, o qual é dominado em grande parte por editoras comerciais. É possível identificar através desta conjuntura e como esta tese objetivava, que as revistas de AA fazem

parte de micro estratégias do capital ao auxiliarem a difusão de práticas empresariais no âmbito educacional.

Há ainda aquelas revistas classificadas como A pela CAPES e que solicitam uma contribuição, pois possuem um serviço de correção gramatical e metodológica, bem como de diagramação da revista. Professores dos programas de Engenharia Civil, Serviço Social, LATEC, Engenharia de Produção (profissional), Enfermagem (acadêmico), Administração (acadêmico) e outros citaram em suas falas que as revistas mais bem avaliadas costumam ser pagas. Geralmente, elas são internacionais e cobram o valor em dólares, o que onera bastante a publicação. Inclusive, podemos perceber que os professores das áreas de Exatas, Biológicas e Saúde (principalmente esta última) são os que mais pagam por publicações. Ocorre que nestas áreas, a maior parte das revistas de nível A, atualmente, é paga. Dificultando que os docentes encontrem “boas” revistas com submissões que sejam totalmente gratuitas.

Diante deste contexto, alguns respondentes alegaram ser difícil ter que arcar com os custos de publicação. “Não se recebe nenhum tipo de bolsa ou honorário para se publicar em Qualis A. O custo é seu.” (afirmação de um docente do curso de Medicina); “Não há como publicar sem respaldo do seu Programa de Pós” (professor do Mestrado em Sistemas de Gestão e Doutorado em Organizações Sustentáveis – LATEC/Engenharia). Vide mais depoimentos como de outro docente do LATEC e de professores do PPG da Faculdade de Medicina Veterinária e da Faculdade de Farmácia, respectivamente:

Algumas revistas com alto fator de impacto exigem esse investimento, contudo, nossos programas não possuem verbas.

A universidade não tem verba pra financiar as publicações, e todas as revistas ou quase todas com fator de impacto alto e Qualis, que realmente pontue *pro* programa, são pagas. É impossível fazer pesquisa assim.

A publicação em revistas, principalmente as internacionais, que em sua maioria para a área de saúde são as que possuem maior Qualis, virou um verdadeiro comércio. Logo professores que não possuem projetos aprovados pelas instituições de fomento, que cada dia fica mais complicado, não possuem dinheiro para custear a publicação nestas revistas.

Com a falta de verba dos programas para auxílio a publicações e considerando o salário dos professores (“Os valores das publicações não são compatíveis com os salários dos docentes.” – Professora do Programa Acadêmico da Escola de Enfermagem), há docentes que se unem para compartilhar este gasto, conforme declarou um professor da Engenharia Civil: “Algumas publicações entro em acordo com colegas para pagar parte da taxa de publicação.”

Alguns professores buscam as agências de fomento para poderem ter um auxílio em publicações. Neste ponto, é preciso lembrarmos que geralmente este dinheiro é mais disponibilizado para professores do sudeste, e dos grandes centros, os quais recebem mais notas 6 e 7 da CAPES. São universidades, portanto, possuidoras de mais recursos para fazer ciência.

“Sempre mais o alcance ou não de recursos financeiros estabelece as condições para o fazer científico e, por consequência, o acúmulo de capital científico” (PAVAN, 2018, p. 24).

A entrevistada M.2 explica que determinadas áreas de História têm mais chances de receber bolsas que outras. Da mesma maneira, ela acredita que universidades em cidades centrais recebem mais aporte do que as do interior. As realidades são distintas. Você não pode comparar o incomparável. A CAPES deveria rever suas exigências. Ela critica o sistema porque a CAPES desestimula programas do interior. Um professor super inteligente terá dificuldades de crescer em um programa 3. Segundo ela, a CAPES confunde o coletivo com o indivíduo. M.2 explica ainda que os critérios para as áreas são diferentes, para algumas é suficiente publicar um artigo internacional por ano, para outras há peso para livros, mas há limite de tempo. Ela comenta que levou 6 anos para terminar um livro. De acordo com Trein e Rodrigues (2011, p. 782), o tempo previsto para se produzir conhecimento em determinadas áreas (como no caso das ciências humanas, por exemplo) é diferente da urgência a qual os órgãos de fomento e avaliação esperam para apresentação de resultados.

Um professor do mestrado profissional em Administração de Volta Redonda recorda que editoras de livro estão trilhando o mesmo caminho: “Revista e livros estão cada vez mais buscando contribuições para que publiquemos nossas pesquisas. Está virando um mercado grotesco.”

Sobre as publicações pagas estarem se tornando um comércio, causa mesmo espanto em alguns. Uma professora de Psicologia relatou que lhe causa estranheza o número atual de revistas que cobram para publicar. Professores de Estudos de Linguagem (Letras), Serviço Social, Direito, Veterinária, entre outros, consideram um absurdo:

O pagamento pela publicação é a mercadorização dos textos. Portanto, um absurdo. Além de pagar inscrições a congressos, passagens, diárias, agora vemos a ampliação desse tipo de cobrança. Eu mesma paguei 4 inscrições a congressos só para este segundo semestre. (Professora de Letras).

Uma docente da Biologia corrobora: “Sou radicalmente contra pagar para publicar. Não utilizo meu dinheiro destinado a pesquisa para isso. O sistema todo é absurdo e sou contra o lucro destas editoras às custas dos esforços de pesquisadores.”

Mas de quanto seria este custo? Um professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis (LATEC/Engenharia) revela que podem custar até 3000 dólares (o equivalente hoje a R\$ 15.503,40, em moeda nacional, considerando o valor do dólar em USD 5,17):

Algumas revistas na área de Engenharia (Qualis A) solicitam pagamento de 1000 a 3000 dólares **para acelerar o processo de publicação**, principalmente, para publicação “on line”. Ex: If this topic does not align with your current research interests, you are also welcome to submit your paper to Coatings as a regular paper. As Coatings is an **open access journal**, an article processing charge (APC) of CHF

2200⁷⁴ currently applies to each paper that is accepted. We look forward to hearing from you soon. Kind regards,

Enquanto um professor de Química considera que pagar para publicar foi a “pior coisa que inventaram”, sendo considerada ainda, por uma docente de Serviço Social e Desenvolvimento Regional, “uma das distorções desse sistema absurdo”, uma professora de Ciências e Biotecnologia (Biotecnologia) considera esta discussão uma hipocrisia, visto que o pagamento de publicações é uma prática mundial.

O item 10 questionava ao docente se ele conhece algum professor que já repetiu seu texto publicado, ou grande parte dele, em outra revista. Esta é uma grande consequência do produtivismo: na ânsia de se publicar muito, por diversas vezes o sujeito repete parte de seus textos em vários artigos. Quase sempre, não se faz isso por continuidade da pesquisa (como lembrou uma docente de Estudos de Linguagem – Letras: “Pesquisas em desenvolvimento, na maior parte das vezes fazem referência a outros textos já publicados ou incluem fragmentos desses textos.”). Entretanto, a pergunta diz respeito a repetição de texto visando atingir uma meta e ter artigos publicados em quantidade. Por consequência, o artigo gerado não produz novo conhecimento. Um professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis (LATEC/Engenharia) observa que “A quantificação excessiva do trabalho acadêmico gera um clima neurótico para docentes e discentes e contribui para reduzir as pesquisas em profundidade”. Quando o texto é republicado na íntegra ou tem grande parte copiada, ocorre o que convencionamos chamar de autoplágio. O termo foi citado por alguns dos docentes, como uma professora de Estudos da Linguagem: “O autoplágio é sintoma da competição acadêmica.”

37%, mais de ¼ dos inquiridos, informou que sim, que conhece alguém que já repetiu textos em artigos. Inclusive, docentes dos programas *stricto sensu* de Biologia, Direito Constitucional, Engenharia Civil, Geografia, entre outros, alegaram já terem descoberto plágios de textos seus. No caso da professora de Biologia, ela descreve a situação ocorrida, a qual envolvia uma ex-aluna de doutorado. Uma educadora do curso de Comunicação e uma de Política Social (Serviço Social), do mesmo modo, relataram circunstâncias envolvendo alunos de doutorado. Os ocorridos vão ao encontro do que uma docente de Estudos de Linguagem (Letras) afirmou: “Hoje em dia há plágio em todos os níveis da carreira acadêmica. Não apenas na dos professores.” Essa percepção foi apresentada na revisão de literatura desta tese. Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 50-51), por exemplo, observam que os jovens que se doutoraram depois do novo modelo Capes de avaliação, implantado em 1997, adaptaram-se ao

⁷⁴ CHF é a sigla referente ao Franco Suíço. O câmbio do franco suíço em 4 de outubro de 2023 é de CHF 5,61. Logo, 2200 francos suíços hoje equivalem a R\$ 12.324,58 (Fonte: Google Finanças).

produtivismo acadêmico e à competitividade, ampliando o número de professores-pesquisadores “produtores de resultados” e com pesquisas pouco aprofundadas.

Ainda em relação ao questionamento 10 do formulário, a maior parte que detectou a prática de autoplágio é da área de Humanas e Sociais (57%). Uma professora de História e um docente de Administração (Volta Redonda), por exemplo, relacionam esta prática com o produtivismo acadêmico: “Penso que isso é resultado do produtivismo.” “A pressão por produção gera a reprodução.”

Tabela 19 - Resultado da questão 10 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 10 - Você conhece algum professor que já repetiu seu texto publicado, ou grande parte dele, em outra revista?		
Área	Sim	Não
Humanas e Sociais	38	26
%	59,38	40,63
Exatas e Naturais	12	36
%	25,00	75,00
Saúde	5	24
%	17,24	82,76
UFF	55	86
%	39,01	60,99

Fonte: A Autora

Uma professora de Política Social (Serviço Social) afirma que não repete seus trabalhos, mas conhece pessoas que sim:

Se a pergunta anterior estiver se referindo ao plágio de um texto de minha autoria, eu desconheço. Eu já tive grande parte de um projeto de pesquisa-extensão copiado por professor. E se conheço algum professor que já publicou seu próprio trabalho em fontes diferentes, sim. Conheço quem repetiu partes do texto publicados originalmente em congressos e depois em artigos científicos ou capítulos de livro.

Certo professor de Serviço Social e Desenvolvimento Regional, conferiu pesos 4 e 5 na questão 3 que versava sobre “Publicar em uma revista de Qualis inferior ou sem Qualis, porém de ampla divulgação no meio acadêmico” e “Publicar um artigo ou um capítulo de livro, independente de pontuação, a fim de simplesmente poder compartilhar suas pesquisas e ideias”. Ao mesmo tempo, ele afirmou que algumas vezes é necessário repetir o texto. Ele se justificou dizendo que se o texto é publicado em uma revista de Qualis inferior (B ou C), pode-se repeti-lo em outro periódico a fim de disseminar o conhecimento mais uma vez (?) e para manter os altos padrões de produtividade:

Com a onda de produtivismo exacerbado (que é muito mais do que a produtividade necessária para um servidor público) e com a relevância de alguns textos que são produzidos por docentes, não acho que seja algo bom repeti-los, mas também não acho que seja algo totalmente errado (desde que seja uma exceção e não uma ação deliberada apenas para garantir o cumprimento das métricas e do produtivismo), pois, muitas vezes, textos extremamente importantes saem em revistas de menor expressão e com Qualis C ou B e não pontuam (é uma estratégia interessante, tanto

para disseminar conhecimento, como para manter os altos padrões de produtividade, principalmente nas áreas das ciências sociais e humanidades).

Outro docente de Política Social (Serviço Social) resume o que conclui esta tese: “a (auto) necessidade de publicar, inclusive para pleitear bolsa de produtividade, tem levado colegas e republicar o mesmo texto em vários canais de comunicação, ou mesmo, alterando alguns trechos e publicando como um texto inédito.” [Grifo meu].

Pela mesma circunstância, um professor de Estudos de Linguagem (Letras), que não especifica se ele ou outra pessoa já repetiram grandes partes de seus textos, explicou que “a repetição foi visada com objetivo de atender a metas numéricas de produção.”

Um professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis (LATEC/Engenharia) voltou a afirmar nesta questão que, na medida em que a produção científica se ‘mercantiliza’, esse tipo de situação é esperado. E uma docente de Serviço Social e Desenvolvimento Regional reiterou que esta prática também se trata de uma distorção do sistema.

Uma docente da Computação diz que não faz isso, mas entende as motivações de quem faz. Em sua opinião, tal prática vai de encontro à liberdade pessoal do indivíduo, no sentido de que: “Se engana algumas pessoas alguma vez, mas não o tempo todo, e especialmente nunca a si mesmo” – encerra a professora.

A pergunta 11 questionava diretamente ao professor sobre questões éticas: “Você conhece algum professor que já cometeu alguma atitude não ética, a fim de aumentar sua publicação?” De maneira infeliz, quase metade respondeu que sim – 48,9%. Novamente sendo uma prática mais percebida entre os pares da área de Humanas e Sociais. Uma professora de Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas afirmou que o assunto é um tabu para os professores e que muitos cometem tais práticas, mas não admitem.

Tabela 20 - Resultado da questão 11 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 11 - Você conhece algum professor que já cometeu alguma atitude não ética, a fim de aumentar sua publicação?		
Área	Sim	Não
Humanas e Sociais	38	26
%	59,38	40,63
Exatas e Naturais	20	28
%	41,67	58,33
Saúde	11	18
%	37,93	62,07
UFF	69	72
%	48,94	51,06

Fonte: A Autora

Uma das respostas recebidas é curiosa. Uma professora da Computação disse que estas atitudes ditas pouco éticas têm relação com o livre arbítrio de cada um e deve ser respeitado. Ela não considera algo tão grave quanto um médico que receita um medicamento aos pacientes porque ganhou viagens e outros presentes de um laboratório farmacêutico. Através desta resposta, é possível percebermos a relativização da ética. A permissividade em tomar determinadas decisões e atitudes não corretas, minimizando seu caráter ético, talvez, como que para se desculpar por também cometê-las. Uma ressalva, a mesma docente afirma, na questão aberta, que ela não repete textos em revistas distintas, mas conhece quem faz e que novamente isto é uma questão de *liberdade pessoal*.

Esta permissividade também começa a aparecer por meio da justificativa de se culpabilizar o sistema, e nunca a si próprio, pela sua atitude. “O sistema me obriga”. Certa vez, um professor da UFF me relatou que, ao submeter um artigo para uma revista, gerou-se um código de submissão. Ele informou o código para o editor do periódico, seu amigo, de modo que ele aceitasse o artigo para publicação. Ele se explicou dizendo que a CAPES não quer qualidade de verdade, ela quer publicação. E então, se ela quer publicação, é publicação que ele estava oferecendo. Nesta mesma linha de raciocínio, uma docente de Política Social (Serviço Social) revelou que: “Muitas vezes, em função das cobranças das agências de fomento, seja para o professor, seja para o pós-graduando, a saída tem sido a publicação em revistas com Qualis que cobram pela publicação.” Uma professora da Engenharia Química afirmou que *se for necessário*, deve-se pagar.

O errado passa a colocar-se de maneira totalmente nova com o surgimento de condutas iníquas generalizadas, em qualquer contexto organizacional, mesmo em ambientes diferentes do sistema fordiano (DEJOURS, 2019, p. 93), mesmo em espaços orientados para a educação e o pensamento crítico. “A banalidade do mal, a arregimentação em massa das pessoas de bem para a colaboração [com o sistema], passa por um processo complicado que permite enganar o senso moral sem o abolir” (DEJOURS, 2019, p. 93).

Uma declaração chamou a atenção por evidenciar possível conflito entre uma docente de Veterinária e os professores de seu programa: “Eu mesma pago para publicar, já que sei que desejam me tirar do programa, então eu mesma tenho visto revistas que eu possa pagar *pra* tentar publicar mais.”⁷⁵

⁷⁵ Esta mesma docente, na questão aberta sobre desentendimento com colegas de departamento, relata que não há transparência nas decisões tomadas no programa que ela atua, ou que há situações que fingem mudar a regra do jogo. E que as pessoas que sabem que ela tem razão, não querem se comprometer porque não querem se indispor com o restante dos professores.

Estes tipos de atitudes, consequência do produtivismo acadêmico, da cultura do desempenho e competição, são normalizados. Um professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis (LATEC/Engenharia) constata que “na medida em que a produção científica e os seus modos de gestão se ‘mercantilizam’, essa situação é uma ‘externalidade’ mais do que esperada.”

Ao se banalizar condutas incorretas, adequa-se a elas mesmo tendo noção do erro e se mantém o sistema funcionando. Dejours (2019, p. 17) ratifica que se o sistema “continua a mostrar seu poderio é porque consentimos em fazê-lo funcionar, mesmo quando isso nos repugna. Mesmo quando isso nos repugna!” Indignado, o autor questiona: Por quê? Para então esclarecer que as motivações subjetivas do consentimento possuem um papel decisivo e determinante neste arcabouço. Após pesquisas, ele concluiu que o sofrimento no trabalho faz o sujeito consentir em participar do sistema. No contexto estudado, considero sofrimento toda vez que um docente não atinge uma meta da CAPES; não obtém uma bolsa do CNPq; sofre assédio moral; não dá conta de todas as atividades impostas pelo sistema, sentindo-se culpado e ineficiente; ou até mesmo quando um artigo seu recebe uma negativa. Para a entrevistada L.1, é importante localizar dentro da estrutura (de Marx) as partes e os mecanismos que estudo que impõem este tipo de realidade ao professor e que traz tanto sofrimento e desânimo. Em concordância com Dejours (2019, p. 17), o sofrimento faz com que os trabalhadores percam gradualmente a esperança de que a condição que hoje lhes é dada possa amanhã melhorar. Deste modo, a relação do indivíduo com o seu trabalho vai se dissociando paulatinamente da promessa de felicidade, segurança e bem-estar.

Os que trabalham vão cada vez mais se convencendo de que seus esforços, sua dedicação, sua boa vontade, seus “sacrifícios” pela empresa só acabam por agravar a situação. Quanto mais dão de si, mais são “produtivos”, e quanto mais procedem mal para com seus companheiros de trabalho, mais eles os ameaçam, em razão mesmo de seus esforços e de seu sucesso (DEJOURS, 2019, p. 17).

Esta desesperança notada por Dejours, mesmo após tanta dedicação ao trabalho, foi captada em algumas falas dos professores, conforme relato de possíveis desistências da carreira, já replicadas nesta pesquisa e semelhante a de uma professora de Veterinária que desejava que houvesse mais respeito pelos docentes que ainda estão tentando fazer pesquisa, que ainda não desistiram de seguir buscando acrescentar mais para a academia e a sociedade, mas que enfrentam tantos percalços, tantos que, em breve, ela se vê desistindo de continuar e fazendo apenas o mínimo necessário.

Certa vez, um professor do departamento que atuo confidenciou em aula que enviou um texto para publicação duas vezes e o trabalho não era aceito por completo, sempre retornava com uma observação de revisão. Ele, então, no terceiro envio, apenas alterou o

título do artigo para um nome que ele acreditava que era o que a revista queria, sem, contudo, fazer qualquer outra alteração no texto. O trabalho foi aceito, demonstrando, entre outras coisas, que os revisores não estavam, de fato, lendo as alterações iniciais ou até mesmo o texto na íntegra, não é possível saber. A qualidade do trabalho não estava sendo avaliada ali, e sim se o tema era algo que a revista queria publicar, de fato. Este corrido se assemelha à prática da “boneca”, que apareceu em 4 depoimentos da pesquisa. A “boneca” é uma simulação de como ficará o artigo quando pronto, uma espécie de “rascunho”, não porque o trabalho não está finalizado, mas porque o docente envia um texto para submissão com dados que a revista espera para, após a revisão, inserir realmente as informações que ele tem em mente.

A seguir, apresento um compêndio de situações que favorecem o aumento de publicação de um professor, conforme relatos dos participantes da pesquisa. Como consequência destas situações, percebe-se o aumento de publicações de alguns professores.

Tabela 21 - Práticas pouco éticas visando o aumento de publicação

Compêndio dos relatos dos participantes da pesquisa sobre atitudes pouco éticas de seus pares com a intenção de aumentar suas publicações	
Programa	Relatos
Administração (Niterói)	Aceitar assinar um texto no qual não trabalhou em troca de permitir que o outro também assine um texto seu.
Administração (Volta Redonda)	Indicar amigo para avaliar o artigo.
Arquitetura	Professores que se ajudam mutuamente colocando o nome dos amigos em seus textos.
Arquitetura	Utiliza trabalhos de estudantes sem considerá-los coautores.
Biologia	Desonestidade científica com os dados, análises, uso de referência, etc.
Biologia	“Venda” do nome em artigo fora de sua linha de interesse, sem participação intelectual na pesquisa, apenas por receber dinheiro para publicação.
Computação	Quando é sabido que você teve um aceite em um bom congresso, mas não tem verba para participar, é oferecido pagamento da inscrição em troca de coautoria.
Computação	Oferecer para apresentarem um trabalho seu, sem ter participação na pesquisa, em troca de coautoria.
Computação	Oferecer para pagar a taxa de <i>open acess</i> para maior divulgação da pesquisa, em troca de coautoria.
Computação	Indicação de amigo em periódicos que solicitam indicação de revisor.
Computação	Troca inadequada da ordem de autoria de artigos (o nome do pesquisador principal deve aparecer em primeiro lugar).
Comunicação Direito	Plágio

Compêndio dos relatos dos participantes da pesquisa sobre atitudes pouco éticas de seus pares com a intenção de aumentar suas publicações	
Programa	Relatos
Engenharia Civil Letras Medicina Nutrição Serviço Social	
Direito	Obrigar ou constranger o aluno do mestrado ou doutorado a publicar em conjunto.
Economia	O professor tem pouca ou nenhuma participação na construção do artigo, se limitando a revisar o mesmo, e ainda assim quer seu nome incluído como coautor.
Educação	Estratégia do fatiamento ou do <i>salami science</i> , a fim de poder cumprir com as exigências em termos de números de publicações para ingressar ou manter-se em um Programa.
Enfermagem	Omitir citações.
Engenharia Civil	Prática da “boneca”: autor envia um artigo com dados fictícios para uma revista para, quando retornar para revisão, o autor substituir pelo texto com dados verdadeiros.
Engenharia de Produção	Publicar artigos de simpósios em revistas que cobram para publicar novamente o mesmo artigo, passando a ter mais uma publicação do mesmo texto.
Ensino	Exige um artigo como avaliação da disciplina que ministra, coloca seu nome e o envia para publicação.
História	Colocar o nome em artigos escritos por orientandos.
LATEC	Citar o colega e ele o citar para aumentar o Fator H ⁷⁶ .
Nutrição	Inventar dados para conseguir publicar uma pesquisa.
Serviço Social	Apropriação indevida de produção teórica alheia.
Serviço Social	Apropriação de textos de alunos.
Serviço Social	Ex-orientando/a em coautoria com orientador de doutorado publica capítulo da dissertação sem citar a orientadora do mestrado.
Serviço Social	Usar dados e informações coletadas por outros pesquisadores ou bolsistas e não dar o crédito.
Veterinária	Pedir para pôr o nome no artigo em troca de bolsa para aluno que nem aparece no setor trabalhar.
Veterinária	Pedir um professor para pôr o nome no artigo porque empresta equipamentos a ele para pesquisa.
Veterinária	Pede para pôr o nome no artigo, mas ajudam com o mínimo no texto.
Veterinária	Um colega pede para pôr o nome de uma pessoa no artigo, pois entre ele e esta pessoa há uma relação de chefia; mesmo a

⁷⁶ O Fator H é um índice que mede o resultado do número de artigos publicados de um docente, nos quais o pesquisador tenha sido citado em quantidade de vezes maiores ou iguais a esse número total de publicações. Ou seja, se o H de um pesquisador é 20, significa que existe, no mínimo, 20 artigos publicados com, pelo menos, vinte citações cada de um determinado professor. “Se o índice h for zero, o autor pode ter diversos artigos publicados, porém nenhum recebeu citações. Nesse aspecto, o índice h, além de permitir a análise da quantidade de publicações, possibilita a avaliação do seu impacto científico” (CAREGNATO; VANZ, 2020, p. 8).

Compêndio dos relatos dos participantes da pesquisa sobre atitudes pouco éticas de seus pares com a intenção de aumentar suas publicações	
Programa	Relatos
	peessoa não sabendo do que se trata a pesquisa e nem tendo participado dela.
Veterinária	Fragmenta resultados de pesquisa para aumentar a produção.

Fonte: A autora

Os resultados de uma análise bibliométrica realizada com professores de maior produtividade pertencentes a cursos de pós-graduação em Administração do estado do Rio de Janeiro, de faculdades públicas, confirma o aumento de publicações e constata que: alguns professores publicam muitas vezes em uma revista em um mesmo ano (tabela 22); alguns docentes sempre buscam os mesmos periódicos em um determinado intervalo de anos (tabela 23); há professores com altos índices de publicação em apenas um ano (tabela 24). Os dados foram coletados da plataforma Lattes desde o período de seu surgimento, no prelúdio do neoliberalismo no país, até o final do ano passado (1998 – 2022) e os nomes dos docentes foram substituídos por siglas.

Tabela 22 – Quantidade de publicações em uma revista em um mesmo ano

Professor	Quantidade de publicações
ALAL	7
EEEE	5
FFFF	4
III	4
JJJ	6
MVMV	4*
UUUU	5
* 4 publicações em uma mesma revista, por 2 anos seguidos	

Fonte: A autora

Tabela 23 – Frequência de publicações em uma mesma revista em determinado intervalo de tempo (em anos)

Professor	Frequência em anos
AAAA	5x em 7
EEEE	3x em 4 anos
III	4x em 6 anos
MVMV	5x em 6 anos*
* A revista cobra em torno de 350 dólares a submissão.	

Fonte: A autora

Tabela 24 – Número total de publicações por docente (1998 - 2022)* com destaque para professores com mais de 9 publicações ao ano

Contagem de PERIÓDICO													
Professor	2005	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
AAAA	10	7	5	3	2	7	2	7	4	4	7	6	
ALAL			7	1	2	2	4	5	4	2	1		
BBBB		3	4	7	9	5	9	2	5	7	5	1	
EEEE	1	5	3	3	7	5	3	6	8	5	7	3	
III		2	4	10	12	12	14	10	6	6		2	
JJJJ				1	1		1	1	1	10	6	7	
LLLL		3	4	3	5	6	6	1	4	5	7	4	1
MMMM		4		2	2	4		2	4	12	18	18	7
MVMV	2	12	8	1	6	1	7	2	3		5	4	
PPPP		3	8	5	3	6	8	5	11	9	9		
RRRR						2	3	5	4	3	6	6	3
UUUU				4	10	4	6	10	12	12	12	16	10

* Não há professor com mais de 4 publicações entre os anos de 1998 e 2004; indicando que os resultados do produtivismo acadêmico, no que tange a publicação de artigos, passam a ser percebidos a partir de 2005.

Fonte: A autora

Em conjunto, o exposto nas tabelas 21 a 24 faz jus ao verificado nos estudos bibliográfico e bibliométrico. A consequência de todas estas práticas tem origem no fenômeno da proliferação de artigos na academia (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007, p. 3042). Castiel e Sanz-Valero (2007, p. 3042) citam a prática de “escambo autoral” (meu nome no teu artigo, teu nome no meu artigo etc.). Castiel e Sanz-Valero (2007, p. 3042) e Reinach (2013) abordam a pesquisa “fatiada” em “pedaços” menores para se tornar vários artigos que em seguida serão distribuídos em diferentes revistas, aumentando as chances de publicação e chamando-a de “salame”. Para Domingues (2013, p. 197), práticas de autoria indevida fazem parte da lógica produtivista, tal como o plágio, e atingem a ética científica. Silva e Targino (2018, p. 17) sustentam que concepção de autoria e coautoria hoje relega a um segundo plano a ética, em nome do Estado e suas exigências mercadológicas. Os autores (2018, p. 27) não veem como ético quando parte dos autores não participa de todas as fases de produção do

trabalho. Todas as vezes que um docente tenta aumentar seu quantitativo de publicações através de estratégias que dependem da ajuda de seus pares, denomino isso de *coleguismo*.

É sabido que os docentes formam redes entre si por pesquisarem temas congruentes. As redes são um conjunto de pessoas que possuem como objetivo principal melhorar seus processos e se desenvolver conjuntamente, através da troca de conhecimentos e da cooperação mútua (CÂNDIDO; ABREU, 2000). O que pode levar também a um maior número de publicações em uma mesma revista, por exemplo, – fato que pode explicar os resultados da tabela 22. Ao verificar o Lattes de um professor “produtivo”, é possível ver que nem sempre ele é o autor principal dos artigos que faz parte e que os nomes de todos os coautores quase sempre se repetem.

O coleguismo seria uma distorção, ou uma disfunção, do real papel das redes que existem na academia. Ao invés de compartilhamento de conhecimentos e cooperação entre pares, as redes trocam favores objetivando determinadas benesses, os quais um docente do mestrado acadêmico em Administração denominou de “troca espúria de favores no ambiente acadêmico”. Através destas redes e das relações de poder existentes entre elas o sistema produtivista atual tem se perpetuado. Um dos objetivos desta tese era debater os problemas éticos que permeiam o produtivismo acadêmico por meio das redes de contato (redes sociais) – principalmente no que diz respeito a publicações em revistas. Do mesmo modo que Silva e Targino (2018), Andrade (2016, p. 20) entende que quando se fala de rede social na academia, pode-se citar como exemplo as redes de coautoria em trabalhos acadêmicos.

Em tempo, o foco da tese está na produtividade medida pelo quantitativo de publicações dos professores. Contudo, o fenômeno do coleguismo atinge vários níveis da academia. Uma pesquisadora da Arquitetura, além da questão das publicações, rememora o caso dos concursos públicos para professor: “Entendo que há várias maneiras de se disciplinar a prática de grupinhos, inclusive nos mecanismos de concurso para o magistério superior e para a publicação nos periódicos nacionais, mas parece não ser do interesse dos órgãos de fomento.”

Outra professora da Arquitetura se manifesta dizendo que ela desenvolve suas pesquisas e disciplinas de modo independente, pois não suporta a formação de grupinhos de interesse; entretanto, ao final, ela é bastante prejudicada devido esta atitude.

Como docentes participantes da pesquisa e os autores recapitulados acima julgam determinadas práticas de publicação como aéticas, é importante ressaltar que um professor da Comunicação escreveu no formulário que eu precisava qualificar o que é uma atitude não

ética, pois os docentes possuem visões distintas e conflitantes acerca do tema em seu trabalho.

Neste trabalho, apresentei a definição de ética segundo Hermann (2019, p. 18), que define a ética como responsável por discernir os valores concernentes ao bem e ao mal após uma reflexão acerca do agir de forma certa. Para a autora, o ponto de partida são perguntas que devemos fazer diante certas situações da vida como: “Como devo agir?”, “Qual atitude é a correta?” e “Que exigências devo seguir?”. Supus que os docentes tenham uma noção da definição de ética. Com exceção desta professora e da que alegou que certas atitudes dos docentes perante as publicações são menos graves que as de um médico que atende em troca de presentes, todos os outros 139 respondentes expressaram-se de modo que entendi que eles têm ciência do tema e do que vem ocorrendo na pós-graduação.

Ainda de forma intrigante, registro que 3 docentes responderam que preferiam ou não podiam comentar se conhecem algum professor que já cometeu alguma atitude não ética, a fim de aumentar sua publicação. Ao longo da pesquisa, alguns professores escreveram ao final do questionário se eu poderia enviar o resultado da pesquisa para o e-mail deles, porém, o questionário não me permite ter acesso a nenhuma informação pessoal dos participantes que os identifique, não tenho acesso ao nome do docente e tão pouco ao seu e-mail. Mesmo informando o caráter confidencial da pesquisa no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual o professor respondeu indicando que aceitava participar da pesquisa, talvez estes docentes tivessem receio de que poderiam ser identificados de alguma maneira e se comprometeriam com algum colega.

Tabela 25 - Resultado da questão 2.1 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 13 - Sobre o uso de tecnologias, você pode afirmar que...								
Opiniões	Humanas e Sociais / %		Exatas e Naturais / %		Saúde / %		UFF / %	
Ajuda em muitas demandas.	49	40,37	41	34,86	28	24,77	118	48,36
Consome muito seu tempo.	27	45,45	18	32,73	12	21,82	57	23,36
Possui um celular e um e-mail institucional, os quais atende apenas no horário de trabalho.	2	33,33	3	50,00	1	16,67	6	2,45
Utilizo bastante as tecnologias para leitura de livros.	17	47,22	15	41,67	4	11,11	36	14,75
Não possui redes sociais além do Whatsapp e/ou Telegram.	7	19,05	12	57,14	5	23,81	24	9,86
Não tem nenhuma rede social.	2	66,67	1	33,33	0	0,00	3	1,2

Fonte: A Autora

A maioria dos educadores que participou da pesquisa indicou que é possível resolver muitas demandas através do uso das tecnologias, como por exemplo responder e-mails,

preencher formulários (da CAPES, do CNPq, ou como este de pesquisa). Também auxiliar na leitura de artigos, visto que a maioria das revistas acadêmicas hoje não são mais impressas, encontram-se na internet. A tecnologia que há algum tempo já propiciava o aumento do contato entre familiares, amigos e pessoas do trabalho através dos e-mails e softwares de bate-papo, aumentou exponencialmente a facilidade de comunicação entre as pessoas através de aplicativos como o Whatsapp. No mundo do trabalho, inclusive, é recorrente a reclamação de não haver mais limite de tempo para se receber demandas do serviço, visto que muitas são enviadas para o Whatsapp do trabalhador.

Em poucos anos ocorreu uma evolução tecnológica que propiciou o aumento de serviço para além do âmbito do trabalho. Um exemplo foi o melhoramento dos telefones celulares. Na década de 1990, podíamos apenas fazer e receber ligações e trocar mensagens de texto por SMS. Na primeira década dos anos 2000, passou a ser possível ouvir rádio e até tirar fotos no celular, mas não o conectávamos à internet e tampouco se possuía aplicativos no aparelho. Portanto, antigamente, os envios de mensagens do serviço se restringiam ao e-mail institucional e via computador, não tínhamos ainda celulares como os iOS, Roku OS, *androids* (celulares com sistemas operacionais que permitem a instalação de aplicativos conectados à internet, logo, é possível que acessemos nossos e-mails nestes aparelhos). O trabalhador podia alegar que poderia consultar as mensagens recebidas apenas no trabalho. Com o advento da internet nos celulares, aumenta-se a demanda de serviço após conseguirmos ter acesso aos nossos e-mails e aos sites laborais em nossos telefones móveis. E cresce exponencialmente, a partir de 2013, o recebimento de mensagens sobre o trabalho e/ou demandas do serviço com o surgimento do aplicativo de mensagens instantâneas, Whatsapp.

É preciso perceber que, ao falarmos de tecnologia, há uma linha tênue entre a resolução de demandas e praticidade e a perda de liberdade e intensificação do trabalho.

Morozov (2018, p. 54-55) intitula esta relação de dialética do empoderamento (a qual atua por vias misteriosas): decerto, os dispositivos inteligentes nos poupam tempo a fim de que possamos dedicar o restante do que sobra para o trabalho, o qual nos paga permitindo-nos comprar equipamentos melhores e mais caros [como computadores e celulares] para enviarmos e-mails relacionados ao trabalho, preencher formulários burocráticos requeridos por algum sistema, etc.

A afirmação “O uso das tecnologias, principalmente do Whatsapp, acaba consumindo muito do meu tempo” foi a segunda opção marcada pelos professores, mas com praticamente 50% das marcações em relação à primeira afirmativa sobre a tecnologia ser útil. O professor esquece que inconscientemente responde mensagens em casa.

Quase nenhum participante – apenas 6 – afirmou possuir um número de celular e/ou um e-mail institucional diferente do número/e-mail pessoal, de modo a utilizá-los apenas no serviço e assim evitar verificar ou responder demandas de trabalho em outros horários. O resultado desta opção não é positivo e está relacionado ao Mecanismo 2, de intensificação do trabalho. Não ter esta separação de instrumentos pessoal e do trabalho, nos faz trabalhar mais. Por conseguinte, Mancebo (2007, p. 77) nos apresenta alguns dilemas da tecnologia que nos fizeram adotar um novo paradigma de trabalho: o tempo liberado graças à automação de certas tarefas [opção1 da pergunta 13 – a tecnologia auxiliando em muitas demandas] é literalmente absorvido pelo aumento de tarefas e compromissos, portanto, pode-se afirmar que as novas ferramentas têm gerado grande intensificação do trabalho.

A autora cita a robotização, as tecnologias informacionais, a automação e a internet como novas tecnologias. Um professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis (LATEC/Engenharia) as denomina de “big techs” e recorda que, particularmente nesse tempo de avanço e domínio destas tecnologias, produz-se o que Evgeny Morozov chamou de “a ascensão dos dados e a morte da política”.

Somado a este problema que o professor do LATEC apresenta, Mancebo (2007, p. 77) também descreve outros obstáculos causados pela nova tecnologia: a mobilização coletiva fica neutralizada aprofundando o individualismo; há muita informação a ser digerida, o trabalho exige do trabalhador conhecimentos múltiplos e domínio de novas ‘ferramentas’; e dominá-las tem sido de grande dificuldade gerando o que a autora denominou perfeitamente de *tecnostress* (MANCEBO, 2007, p. 77). Como uma das consequências de todo este processo, a autora cita o cansaço mental (estresse). É procedente então que os docentes estejam alegando necessidade de tratamento para estresse.

Um exemplo do tecnostress pela aprendizagem e uso de novas ferramentas no ensino superior (e em muitas outras profissões) ocorreu no período da pandemia do Covid-19, quando os docentes precisaram aprender de forma abrupta e obrigatória o Google Classroom e outras ferramentas “dinâmicas” como o Mentimeter que simulam uma sala de aula virtual ou aulas dinamizadas, e as plataformas de videoconferência como o Google Meet e o Zoom. Fui testemunha da dificuldade de muitos docentes *uffianos* e da forma acelerada com que receberam as instruções acerca do Classroom e Meet, impostos à comunidade acadêmica, pois fui uma das colaboradoras convidadas a ministrar estes cursos a eles. No caso da UFF, análogo a maior parte de outras profissões, foi criado em 2017 o domínio **@id.uff.br**, fazendo com que todos os servidores da instituição passassem a ter um e-mail laboral. Neste contexto, o e-mail institucional, na maior parte dos casos, passou a ser também nosso e-mail pessoal. Não é toda

pessoa que possui mais de um e-mail e faz esta distinção entre questões do trabalho e outros assuntos. Sendo assim, e também por termos o e-mail instalado em nosso celular, é difícil perceber o quanto resolvemos questões trabalhistas fora do âmbito e do horário de trabalho. Sempre que recebemos uma mensagem no e-mail, aparece uma notificação na tela do celular, nos impelindo a ler, responder e/ou resolver a situação.

Isto posto, é indispensável levantarmos outro problema com o e-mail da UFF, agora comum a todos os servidores da universidade. A UFF tem um contrato com a empresa Google. O domínio @id.uff.br pertence a um espelho do @gmail.com. Ou seja, além da própria UFF, o Google também tem acesso aos nossos e-mails. Tal modelo prevê acumulação de dados e informações que podem e poderão, eventualmente, serem úteis a estas duas instituições. Morozov (2018, p. 48-49) critica o Vale do Silício, onde a maior parte destas tecnologias se originam, o Google e outras empresas que captam nossas informações, pois elas podem, desta forma, oferecer soluções aos nossos problemas. Quantas vezes um assunto falado por nós, não apareceu logo depois na tela do celular? Se você precisa de algo e explana sua necessidade, uma mercadoria lhe é ofertada. Seu problema é resolvido, porém os verdadeiros dilemas sociais não são resolvidos. Estas empresas não estão interessadas em discutir a falta de acesso à educação, a desigualdade, a fome, entre outros. Vivemos na época das redes sociais e, segundo Morov (2018, p. 113), a hipervisibilidade do indivíduo, monitorado por dispositivos inteligentes, acompanha a crescente hiperinvisibilidade de outros. O autor ironiza: “Ainda é possível morrer por falta de comida, mas não por falta de conteúdo” (MOROZOV, 2018, p. 49).

Todo este contexto associa-se à pergunta 16 do questionário, relativa à autonomia docente. Mais adiante, pode ser visto que a maior parte dos professores acredita ter autonomia em sua profissão, sem se atentar para estas estratégias de grandes empresas e governos. Estamos sob vigilância e Morozov (2018, p. 114) assegura, parafraseando Foucault, que todos nos tornamos eminentemente rastreáveis. O autor (2018, p. 113) completa ainda dizendo que não há nada de apolítico nas ferramentas de vigilância.

Além de nossos e-mails institucionais e celulares, outra forma de coleta de dados, decreta Morozov (2018, p. 54), é através do concorrente mais próximo do Google – o Facebook. Consoante o autor (2018, p. 54-55), o Facebook disseminou que sua iniciativa era promover a inclusão digital para a América Latina, Ásia e África, garantindo o acesso à internet aos países em desenvolvimento. No entanto, a empresa não realiza caridade. Morozov (2018, p. 55) explica que, à primeira vista, os “pobres” destes continentes desfrutem do que já está ao alcance dos mais afortunados até determinado momento. O que os ricos pagam em dinheiro, os mais desprovidos pagam em troca de seus dados.

Sendo assim, o Mecanismo 7 – Tecnologia, é um elemento forte nesta seara de estratégias do capital, pois vale-se do benefício e conforto que nos disponibiliza no dia-a-dia, é lúdica (vide, por exemplo, gifs, imagens, áudios e vídeos proporcionados pelo WhatsApp); insere-se em nosso cotidiano, sem que notemos suas consequências, muitas vezes criam a ilusão de que é para todos, ricos e pobres, diminuindo a sensação de disparidade social – um engodo! O poder inovador da tecnologia costuma ser um instrumento sedutor. Em sequência, o capital capta para si qualquer nova invenção tecnológica em prol de sua reprodução e por conveniência.

Pela sedução que a tecnologia causa era de se esperar que poucos docentes (27) alegassem não ter redes sociais como Facebook, Instagram ou Twitter, as quais são espaços mais de entretenimento do que, de fato, de socialização. Estes mesmos professores não possuem redes sociais, mas têm aplicativos de comunicação como o Whatsapp ou Telegram. Nesta mesma linha, menos ainda – apenas 3 professores – sinalizaram não possuir nenhuma rede social ou aplicativo de conversa, o que inclui não ter Whatsapp ou Telegram.

A opção de resposta “Utilizo bastante as tecnologias para leitura de livros. Tenho substituído os livros físicos por e-books depois do aparecimento dos leitores digitais.” foi a terceira mais assinalada. É um fenômeno esperado, principalmente com a expansão dos e-books e a criação dos *e-readers* (dispositivos parecidos com smartphone ou tablet), que prometem uma tecnologia de leitura que não cansa e não prejudica a vista e oferecem a possibilidade e facilidade de armazenar diversos livros em um mesmo aparelho.

A tecnologia está sempre sendo relacionada com originalidade e inovação – quesitos importantes na listagem de critérios do CNPq. Ornellas, Silva e Araújo (2021, p. 41; 51) analisam que os critérios do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) de análise de produção intelectual, apesar de serem independentes, na prática, estão interligados, visto que mantém uma coesão entre si. Esta afirmativa faz sentido, pois avalia-se, por exemplo, desenvolvimento tecnológico, que guarda forte correlação com a inovação; analisa-se a contribuição para o desenvolvimento social do país, que tem relação com a formação de pessoas bem qualificadas na graduação e pós-graduação; o preceito cooperar com grupos de pesquisas ou instituições no país e no exterior é um quesito ligado a participação de sociedades e editoras estrangeiras, as quais priorizam ou não determinadas áreas do saber, ou seja, validam o critério aderência às Áreas; e assim por diante.

A maior parte destes critérios foi elencada no formulário de pesquisa e os professores deveriam escolher os que não consideravam pertinentes, apresentando, se julgassem pertinente, uma justificativa à resposta.

Tabela 26 - Resultado da questão 12 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 12 - Dentre os critérios do CNPq para concessão de bolsas de produtividade, elencados abaixo, quais você <u>não</u> considera pertinente?				
Crítérios	Humanas e Sociais	Exatas e Naturais	Saúde	UFF
Relevância, originalidade e inovação	8	1	0	9
Mérito acadêmico e intelectual e relevância para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país	5	2	0	7
Contribuição para a formar recursos humanos altamente qualificados para graduação e pós-graduação	5	3	2	10
Cooperação com grupos de pesquisas ou instituições no país e no exterior	8	4	1	13
Participação ou coordenação de projetos e redes de pesquisa	4	2	1	6
Atuar em grupos científicos e editoras de periódicos no país e no exterior	13	4	9	26
Grau de aderência do projeto às Áreas	15	2	1	18
Atuação em gestão científica	21	8	6	35
Recebimento de prêmios	27	9	7	43
<i>Todos são pertinentes</i>	17	30	14	61
Em branco	4	1	2	7

Fonte: A Autora

Para Humanas e Sociais e Exatas e Naturais, a opção “Recebimento de prêmios, condecorações e outras distinções” não é algo oportuno. Com exceção da opção que afirma que “todos os critérios são pertinentes”, “recebimento de prêmios” foi a mais votada considerando todos os cursos participantes. Para a área de Saúde, a “Atuação em sociedades científicas e editoras de periódicos no país e no exterior” não é conveniente. Porém, analisando todas as respostas em conjunto, “atuação em gestão científica” obteve mais voto após “recebimento de prêmios”.

Justificativa de um professor que não considera pertinente o critério do CNPq de “Recebimento de prêmios, condecorações e outras distinções”: “Recebimento de prêmios, condecorações e outras distinções - acho que isso é resultado da produtividade de um bolsista e não exigência para quem busca ser um bolsista de produtividade.” (Professor de Serviço Social e Desenvolvimento Regional).

Sobre a escolha mais votada pela Saúde, “Atuação em sociedades científicas e editoras de periódicos no país e no exterior” um docente de Veterinária opinou que “não são importantes para avaliar a qualidade e capacidade do pesquisador.”

Desconsiderando a opção “mais fácil” de análise – “Todos são pertinentes”, a terceira escolha de critério não pertinente dos professores foi “Atuação em sociedades científicas e editoras de periódicos no país e no exterior”.

Uma professora das pós-graduações em Ciências da Nutrição e em Patologia não considera válido este critério e teceu uma observação importante a respeito: “Atuação em sociedade e editor de periódicos são atividades que na sua maioria não são remuneradas. É muito comum [no meio docente] o trabalho ‘de graça’ para inclusão em currículo. Já trabalhamos demais sem remuneração adequada.” Além de “Atuação em sociedades científicas e editoras de periódicos no país e no exterior, o CNPq também considera, a título de internacionalização, “Cooperação com grupos de pesquisas ou instituições no país e no exterior” – alternativa selecionada em quantidade mediana pelos professores (13). Mesmo assim, registra-se que um professor de Serviço Social e Desenvolvimento Regional expôs que “outra coisa é o enquadramento feito em relação a participação em redes de pesquisa do exterior, a qual desconsidera os avanços que temos na área social e que, ao contrário da área tecnológica, a referência somos nós e não os pesquisadores de outros países.”

Dentre as escolhas, o critério “Grau de aderência do projeto às Áreas: Estratégicas, Habilitadoras, de Produção, para Desenvolvimento Sustentável e para Qualidade de Vida, bem como o grau de aderência do projeto à ciência básica e fundamental” foi bem evidenciado pela área de Humanas e Sociais. E trouxe análises interessantes:

- Avalio que os projetos científicos na área de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas deveriam ser consideradas como critério, assim como as áreas “estratégicas” ou “de produção”. (Professora de Arquitetura).

- Marquei o item que coloca “o grau de aderência do projeto à ciência básica e fundamental” como critério fundamental, pois entendo que ele pode estar relacionado à desvalorização das Humanidades. (Professora da Comunicação).

- Áreas estratégicas na maioria das vezes são elementos muito políticos e motivados por interesses pessoais ou de grupos, e a gestão política sempre faz com que haja um viés e inclua o fator monetário ainda mais fortemente. (Professora da Computação).

- Acho que essa lógica prejudica a inter e multidisciplinaridade. (Professora de Serviço Social e Desenvolvimento Regional)

Um docente da Computação não assinalou esta alternativa sobre as áreas, fez outras marcações, porém, sua justificativa tem a mesma preocupação: “Em geral os critérios não são inclusivos, concentrando a destinação de recursos em grupos já bem estabelecidos.”

Nota-se aqui a percepção dos docentes acerca de existir uma tendência de poucas universidades, cursos e áreas do saber serem mais bem apreciados. No caso das grandes áreas do conhecimento, como já comprovado nesta pesquisa, há uma predileção dos órgãos de avaliação e fomentos pelas Ciências Exatas, Tecnológicas e Ciências da Vida.

Alguns professores demonstraram preocupação com novos bolsistas. Um docente de Administração afirma que Atuação em sociedades científicas e editoras de periódicos no país e no exterior; e Atuação em gestão científica só fomenta as mesmas *panelinhas*. Um professor de Política Social – Serviço Social assinalou as mesmas 2 opções do questionário e mais “Recebimento de prêmios, condecorações e outras distinções”. Segundo ele, “os critérios destacados acabam por limitar, bastante, o acesso de pesquisadores à bolsa. Eles são mais fáceis de serem alcançados, quando já se é um bolsista produtividade.” Uma docente de Arquitetura, além das 3 alternativas já citadas, acrescentou à sua lista “Participação ou coordenação de projetos e redes de pesquisa” Segundo ela, as opções identificadas “são barreiras que se alimentam, ou seja, se o professor não tem, fica com menos chances de vir a ter.” Uma professora da Veterinária escolheu os 4 tópicos citados pelos três professores e marcou outros 3 que, resumidamente, foram: Contribuição para a formar recursos humanos; Grau de aderência do projeto às Áreas; Cooperação com grupos de pesquisas ou instituições no país e no exterior. A justificativa das escolhas seguiu a mesma linha: “Porque isso limita o novo pesquisador, o cara que quer trabalhar, quer publicar, mas ainda não tem curriculum para competir com os mais antigos. Isso mantém as panelas, os mesmos grupos e os bons projetos nas mãos de poucos. Vira um ciclo que não acaba nunca.”

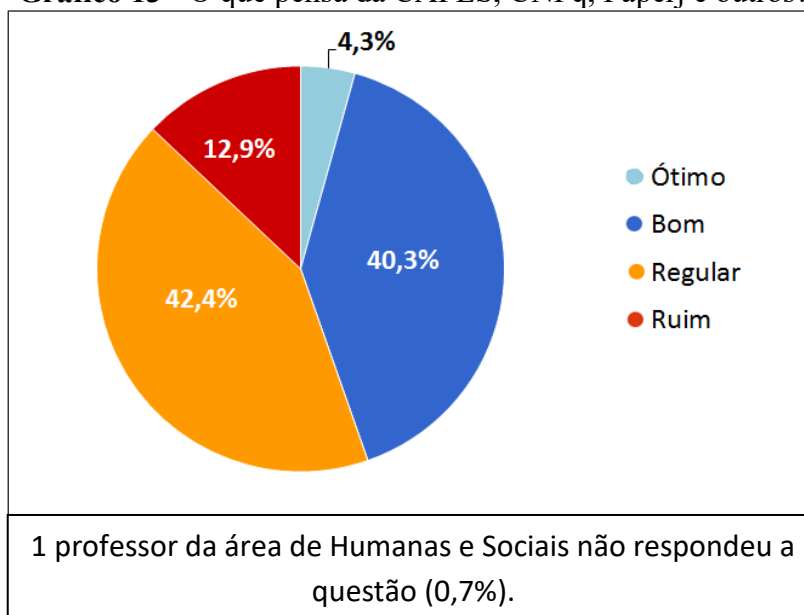
Justificativa de um dos professores que considera pertinente todos os critérios do CNPq: “Todos são pertinentes mas considerando a escassez de recursos e o elitismo da política de pesquisa, ter um grupo de excelência que consegue tudo e uma massa de doutores e pós-graduandos que produzem a maior parte do conhecimento com recursos próprios, é difícil.” (Professora de Política Social – Serviço Social).

Outra docente do Serviço Social, do Programa Serviço Social e Desenvolvimento Regional, não optou por marcar a alternativa “Todos são pertinentes”, pois, segundo ela uma pessoa não consegue fazer tudo isso, a ciência é um esforço coletivo.

No fim, um desabafo: “A bolsa não vale todo este esforço. Vou abrir mão da minha.” (Professora do Serviço Social).

Perante este relato, e todos os depoimentos recebidos, é necessário saber o que os professores ponderam sobre os órgãos de avaliação e fomento. A 14ª pergunta do questionário solicitava ao docente que analisasse, de um modo geral, o que ele tem observado quanto à pós-graduação no Brasil, e dissesse qual a sua avaliação sobre os órgãos de fomento (ex.: CAPES, CNPq, Faperj e outros).

Gráfico 13 - O que pensa da CAPES, CNPq, Faperj e outros?



Fonte: A autora

A maior parte dos docentes não estão completamente satisfeitos com os órgãos de avaliação e fomento (55,3%). Uma mudança desde oito anos atrás quando fiz uma pergunta semelhante sobre a CAPES aos docentes. 48% julgava a instituição boa, regular era 34% e, ruim, à época, foi assinalada por menos pessoas, apenas 7%.

Tabela 27 - Resultado da questão 14 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 14 - Qual a sua avaliação sobre os órgãos de fomento (Ex.: CAPES, CNPq e outros)?				
Área	Ótima	Boa	Regular	Ruim
Humanas e Sociais	2	26	28	8
%	3,13	40,63	43,75	12,50
Exatas e Naturais	2	24	15	7
%	4,17	50,00	31,25	14,58
Saúde	2	7	17	3
%	6,90	24,14	58,62	10,34
UFF	6	57	60	18
%	4,29	40,34	42,44	12,93

Fonte: A Autora

O resultado de uma avaliação atual regular pode guardar relação com a crise da educação do governo Bolsonaro, o qual trouxe cortes de verbas severos para a universidade, em especial para a pós-graduação, mitigando bolsas da CAPES e do CNPq. A entrevistada M.2 traz à memória que o ex-presidente Bolsonaro não iniciou isso, mas piorou muito a situação das universidades.

De todo modo, a mesma quantidade que julgou estes órgãos como regular, tem uma visão ótima ou boa deles, também somando 44,6% dos respondedores. Mesmo sendo um número considerável, concluiu-se que menos da metade está satisfeita.

A CAPES e o CNPq muitas vezes restringem a autonomia dos professores diante de tantas normas avaliativas e através dos certames de fomento – problema abordado na pergunta 15 do questionário.

Neste trabalho, sistematizei oito formas de moldar a subjetividade dos indivíduos, mecanismos que têm implicado impedimentos à subsunção das pesquisas aos interesses do mercado, a internalização e quase naturalização do produtivismo acadêmico e da lógica privada na academia e à perda da autonomia docente. O Estado neoconservador, ultraneoliberal, enquanto avaliador e controlador, exerce sobre a educação um controle social, restringindo a autonomia universitária.

Tabela 28 - Resultado da questão 15 do questionário – Geral e por área de conhecimento

P. 15 - Você sente que há autonomia no seu trabalho?			
Área	Sim	Algumas vezes	Não
Humanas e Sociais	42	20	2
%	65,63	31,25	3,13
Exatas e Naturais	37	11	0
%	77,08	22,92	0,00
Saúde	13	15	1
%	44,83	51,72	3,45
UFF	92	46	3
%	65,25	32,62	2,13

Fonte: A Autora

Em relação à pós-graduação, em sua maior parte, os professores não consideram que há perda de autonomia na função que exercem. “Felizmente faço parte de um programa de pós e departamento nos quais sinto total autonomia para fazer minhas pesquisas e lecionar.” (Professora de Comunicação). 1/4 respondeu que ocorre, sim, momentos em que suas ações são tolhidas.

A questão da autonomia é bem relativa, já que há uma pressão institucional para o cumprimento de metas e exigências decorrentes dos lugares que assumimos na graduação e na pós-graduação. Também há muitas exigências no campo da gestão,

que se acumulam com o ensino, pesquisa e extensão, e que não se tem como não realizá-las. (Professora de Política Social – Serviço Social).

Um docente teceu uma hipótese interessante. A seu ver, e de acordo com o raciocínio que construo nesta tese, a forma como o sistema se impõe nos faz naturalizar e internalizar certos comandos, a ponto de não percebermos com frequência que nossa autonomia é reprimida:

Apesar, ou talvez por causa mesmo da introdução dos dispositivos de coerção na gestão acadêmica, a autonomia é de tal ordem que acabamos internalizando as cobranças e intensificando-as, produzindo o que o professor Byung-Chul Han, da Universidade de Berlim, tão bem descreveu no seu livro “A sociedade do cansaço”. (Professor de Sistemas de Gestão Sustentáveis - LATEC).

Andrade (2011) explica o mesmo: utilizando escritos de autores como Foucault, mostra que o mundo do trabalho cria estratégias por meio de diretrizes formais e informais que constituem verdadeiras “tecnologias de subjetivação”, as quais fará os profissionais terem a ilusão de que ele são os próprios guias de sua carreira quando, na verdade, estão seguindo os objetivos da organização que atuam. Assim, segundo o autor, a sujeição, a obediência e o medo de ser excluído do grupo, moldam o perfil deste profissional.

84% dos respondentes sente que a falta de autonomia decorre de fatores internos à própria universidade.

Somos o tempo todo subordinados ao que os chefes querem ou coordenadores, e a interesses políticos dentro da universidade. Se você não se alia a um grupo, está fora. Está condenado. Isso desgasta muito, pois se quer trabalhar, as pessoas se acham donas de linhas de pesquisa, donas de áreas, e a pesquisa é aberta a todos, ninguém é dono de nada. (Professora da Veterinária).

41% credita a falta de autonomia a fatores externos. De um modo geral, como uma docente da Comunicação citou, um dos problemas são as demandas e exigências em excesso que atrapalham a independência de ação dos professores. Outras motivações também apareceram. Para uma professora do programa acadêmico de Enfermagem, o problema tem origem na falta de contratação de professores. Conforme um doutor do curso de Política Social (Serviço Social), o impeditivo da autonomia é o excesso de burocracia do sistema que sequestra boa parte do tempo de trabalho. Uma professora de Política Social – Serviço Social cita a falta de recursos como empecilho para a autogestão. Um docente do programa acadêmico de Administração citou a desvalorização da pesquisa e a falta de transparência em muitos processos como obstáculo à autonomia.

Com a pesquisa de campo foi possível concluir que os professores valorizam e gostam de serem docentes e de fazer pesquisa. Contudo, têm ciência da sobrecarga que se impõe sobre o professor de pós-graduação no Brasil.

Gosto imensamente de meu trabalho, porém cada vez mais vimos lidando com muitas exigências e excesso. A dedicação ao trabalho não cabe no RAD - Relatório de Atividades Docentes. Somos obrigados a deixar de declarar muitas delas ou atribuir-lhes um tempo que não corresponde ao efetivamente trabalhado. Ex.: o tempo gasto com orientações e leituras de dissertações e teses varia muito em

função da complexidade do trabalho. (Professora de Estudos da Linguagem – Letras).

Muitos dos comentários relacionados ao desgaste físico e mental pela intensificação do trabalho vieram acompanhados de uma vontade externalizada de desistir da profissão ou de uma falta de esperança com o rumo da pós-graduação. Um docente do programa acadêmico em Administração considera relevante a discussão deste tema que engloba as agências de avaliação e fomento. Para ele, o desgaste do professor em função das exigências do produtivismo acadêmico e do adoecimento do mundo contemporâneo é bem acentuado. E ele não vê saídas concretas no horizonte para isso.

A “saída” é difícil, pois, como a tese demonstrou, abarca vários mecanismos de manipulação e adentra em vários aspectos de vidas, não sendo diferente com o objeto de estudo deste trabalho – os docentes. A pesquisa de campo teve por pretensão apontar, no cotidiano docente, como oito Mecanismos de produção da subjetividade estão atrelados a suas rotinas, em especial quando há influência dos órgãos de avaliação e fomento, como a CAPES e o CNPq. Em um processo de heterogestão, considero que ambos os órgãos são utilizados pelo Estado para controlar a pós-graduação nacional.

A entrevistada L.1 conta que há coisas que existem independente da nossa vontade e da nossa consciência e que existe uma sociedade que vai exercer controle sobre nós através do Estado. Ela cita Marx e enfatiza que o Estado está do lado das classes dominantes, para servir o sistema (capital). Um dos mecanismos estudados, o 6 - Produção de subjetividades que reforcem o capital através de Políticas Públicas, tem forte ligação com normas e leis que vão legitimar muitas das estratégias do capital. As leis, com este fim, foram citadas como exemplo de dominação pela entrevistada E.L.A ao menos três vezes.

Após o questionário ser aplicado, alguns fatores novos apareceram, como a discussão das APC's (taxa de processamento de artigo), um número relevante de professores com a Síndrome de Burnout, o Fator H como medição de desempenho do docente, o anseio dos docentes por ter verba departamental para auxílio a publicações e revistas, o aumento das revistas de Acesso Aberto (AA ou *Open Access*) ocasionando um reforço ao mercado das editoras acadêmicas e casos de assédio moral. Duas questões muito relevantes, não abordadas em específico nesta pesquisa, foram levantadas: primeira, a jornada da mulher que passa a ser tripla quando, além do trabalho e da casa, ela também acumula a função de ser mãe. Segundo ponto, exposto por um professor de Psicologia: a importância da missão de se formar mestres e doutores *negres* e de trabalhar na construção de uma psicologia negra e indígena.

Para além do olhar dos “saberes hegemônicos” que venho debatendo desde a época do mestrado e que engloba a priorização de determinadas áreas do saber, privilégios concedidos a

um mesmo grupo de universidades e regionalismo, revelou-se também uma dificuldade a cursos de pós-graduação localizados em cidades interioranas. Eu venho apresentando desigualdades entre determinadas regiões do país e grupos hegemônicos do eixo Sul e Sudeste, bem como discrepâncias no tratamento de cursos da área de Física, Química, Ciências Biológicas e Engenharia, em comparação com Literatura, Artes, Música, Sociologia e outros. Contudo, é preciso averiguar se mesmo as universidades do eixo Sul-Sudeste concentram seus maiores esforços em seus cursos das capitais, relegando os campi do interior.

Algumas suposições mostraram-se reais – o alto número de professores estressados, a satisfação dos docentes diante as recompensas simbólicas, a queda do número de sindicalizados, estudantes de pós-graduação *stricto sensu* (em especial, os doutorandos) replicando práticas não tão corretas e incorporando a lógica do desempenho e das metas muitas vezes inalcançáveis.

As professoras entrevistadas e alguns respondentes citaram em suas respostas autores utilizados como embasamento do referencial teórico desta pesquisa – Bourdieu, Dejours, Foucault, Gaulejac, Marx e Morozov.

A entrevistada L.1 resumiu parte da ideia central da tese: encontrar a conexão entre subjetividade e sofrimento/adoecimento do professor e fazer uma triangulação com os mecanismos de coerção dentro das superestruturas de Marx, até encontrar o nível micro, o nível das subjetividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“As chaves de nossas prisões emocionais continuam em nossas mãos. Ainda que o protagonismo do aprisionamento seja dos que nos submetem, é preciso recordar que as chaves continuam nossas. E é fundamental reaprender a usá-las” (SILVA, 2020).

Nesse trabalho pretendi dar continuidade aos estudos iniciados no Mestrado em Administração sobre o produtivismo acadêmico. O tema da tese é a submissão dos docentes de ensino superior diante dos órgãos de avaliação e fomento (CAPES e CNPq) e, em que medida, esta “obediência” despercebida fortalece a mercantilização do ensino superior.

Primeiramente, é importante esclarecer que considero que deveríamos refletir sobre os critérios subjacentes à avaliação da CAPES e aos critérios de fomento dos órgãos como o CNPq. É preciso pensar como foram definidas as “regras” da CAPES e do CNPq, por quem e com qual intuito, seguindo qual direcionamento? O da cultura do desempenho? Como esta pesquisa mostrou, essas regras foram definidas na década de 1990 e há pelo menos 25 anos vêm afetando a pós-graduação e a pesquisa científica no país. Algumas se alteraram ao longo deste tempo, porém, permanecem seguindo a cartilha produtivista.

Nos capítulos iniciais, exploro as temáticas do neoliberalismo, do gerencialismo na universidade, do controle social do Estado e da subjetividade. Para se compreender melhor esta situação, fiz um resgate histórico no início da pesquisa. Expus o Estado como ferramenta de controle da classe dominante desde sua gênese.

No capítulo 2, entre outros tópicos, eu abordo a questão da heterogestão – uma espécie de delegação de gestão. Delega-se a gerência, mas não o poder. Ocorre quando um órgão é gerido, por exemplo, por uma instituição, por permissão de um organismo maior, sem que, contudo, este ente deixe de impor sua vontade. A instituição é conduzida de acordo com o organismo maior. É um controle hierarquizado. Podemos fazer uma analogia com a situação das pós-graduações sendo geridas pelas normas da CAPES, por permissão do Estado; sendo este controlado por organismos multilaterais internacionais que visam impor a lógica neoliberal nos países em desenvolvimento, com o intuito de manter uma colonização sobre estes países e assegurar que as práticas capitalistas se perpetuem.

A heterogestão se consolida no mundo do trabalho através da burocracia e vai se mantendo por meio de hierarquias e criando laços de submissão (CANÇADO, 2004, p. 16). Sguissardi e Silva Jr. (2018, p. 40) percebem que, muitas vezes, não há consciência dos docentes de que o produtivismo acadêmico é uma ideologia pautada no economicismo e que leva à heterogestão institucional. A heterogestão é um fenômeno que tolhe a autonomia do sujeito e a pesquisa de campo conseguiu identificar alguns momentos em que esta autonomia foi

reprimida. Alguns professores citaram como exemplo dispositivos de coerção na gestão acadêmica, as cobranças dos órgãos externos, as demandas e exigências em excesso que atrapalham a independência de ação dos professores e a subordinação às chefias que visam ao seu próprio interesse. Relatam que a discordância pode trazer retaliações e um número expressivo de docentes abordou a questão de assédio moral no trabalho. Também apresentei o debate da vigilância “oculta” por meio da tecnologia como fator inibidor de autonomia.

Sobre esta questão da vigilância, citei como exemplo o e-mail institucional, que dá acesso à universidade (Estado) e à empresa Google (mercado) aos nossos dados. Ou seja, hoje, o sistema agencia a autonomia de forma controlada (GAULEJAC, 2020, p. 113).

Nesta tese, para poder apontar o Estado como um organismo de controle social e que hoje se utiliza de meios cada vez mais sofisticados para tal, apresentei a evolução do Estado Capitalista Moderno ao Contemporâneo, enfatizando o amadurecimento do neoliberalismo nesse processo. É durante o Estado Moderno que o capitalismo avança, ditando as normas no mundo e poucos se incomodaram em descobrir como elas funcionavam e suas consequências (PRESTES MOTTA 2000, p. 5; HARVEY; 2011, p. 103).

Na Modernidade (séculos XVIII e XIX), a forma de poder exercida pelo Estado era o disciplinar e estava conectado com o capitalismo de produção. Os sujeitos eram docilizados, eficazes economicamente e submissos politicamente – um fenômeno classificado por Foucault (1979) como biopoder. No período posterior à sociedade disciplinar, a forma de dominação começa a ser delineada de forma mais sofisticada. No fim do século XX, acompanhando as transformações ocorridas no capitalismo, ocorrem profundas mudanças no âmbito do trabalho (SANTANA, 2020, p. 107).

Contudo, antes de discorrer sobre estas transformações e como deram origem à construção da obediência, eu apresentei um breve histórico dos principais modelos de gestão dos Estados, de modo a se compreender, a posteriori, o papel “sedutor” do neoliberalismo e o fenômeno de produção das subjetividades. Em todos os tipos de gestão do Estado – monárquico, patrimonial, burocrático e gerencial – eu exponho a questão de o Estado operar sempre para a classe economicamente dominante. Afinal, ele nasceu para conter as posições entre classes e proteger a classe possuidora de bens, por meio da repressão e da exploração da classe oprimida (ENGELS, 2009, p. 211).

Na pesquisa, após esta contextualização, inicio uma discussão sobre o neoliberalismo que passa a ser introduzido em alguns países, principalmente, a partir da década de 1970, com a decorrente queda dos princípios do Estado de Bem-Estar Social. Este período, meados de 1970, pode ser caracterizado pela crise de produção fordista. O fordismo não deixa de existir,

mas é recaracterizado e este momento da história passa a ser classificado por muitos autores como toyotismo. As lógicas taylorista e fordista não foram superados na prática. O que ocorre, é uma incrementação complexa, no plano da implicação subjetiva, destas lógicas fundamentais da racionalização do capital (ALVES, 2006, p. 91). No lugar da coisificação típica da produção maquinal do taylorismo-fordismo, durante a sociedade industrial do século XX, surge uma nova lógica de controle e organização do trabalho, designada de “captura” da subjetividade (ALVES, 2006, p. 91).

Eu proponho, então, nesta tese, oito mecanismos que atuam sobre a subjetividade dos trabalhadores, em específico, dos docentes; considerando que sejam, na verdade, estratégias do capital para sua reprodução e perpetuação. Considero também que, devido a estes mecanismos, muitas das vezes a omissão e letargia, que atinge muitos trabalhadores, são um efeito destes mecanismos aos quais estão submetidos.

Os instrumentos utilizados pelo capital para trabalharmos em prol de sua reprodução e expansão que eu cito, são: (1) o refreamento da reflexão crítica, por meio da despolitização e da tentativa de se suprimir o pensamento crítico; (2) a intensificação do trabalho; (3) o enfraquecimento dos coletivos, estimulando o individualismo e a competição entre pares e neutralizando a mobilização coletiva, e conseqüentemente a ação sindical; (4) a tentativa de tornar o sujeito autocontido – estimulá-lo a “não-agir”, levá-lo a um estado de letargia, a ponto de se omitir; (5) a disseminação da lógica do empreendedor de si; (6) a produção de subjetividades que reforçam o capital por meio de políticas públicas e da educação; (7) o uso da tecnologia e dos meios de comunicação de massa; e, no caso dos docentes, (8) o produtivismo acadêmico – ponto central dos meus estudos.

Estes dispositivos são analisados como estratégias ou mecanismos, pois não nascem de modo fortuito, tampouco são *apenas* conseqüências de um modelo político e econômico neoliberal. Estão e vão além disso. São, em sua maioria, combinadas, acordadas em reuniões e efetivadas por meio de leis e decretos, por isso tratam-se de variáveis que usualmente escapam ao controle do sujeito dominado.

Deste modo, ao perceber que a maioria dos docentes não tem refletido sobre fenômenos de sua própria prática ou, os refletem, mas não os enfrentam, construí minha investigação e análise considerando como objetivo principal da pesquisa identificar como e por que uma imensa fração dos professores tem interiorizado a lógica do sistema neoliberal de pensar e fazer educação de modo a acatá-la e reproduzi-la, sem questionar, o que leva à subordinação ao capital no mundo acadêmico. Em outras palavras, o objetivo principal dessa pesquisa era investigar e explicar as causas da submissão/adesão de parte da comunidade acadêmica aos

valores de mercado introduzidos na educação superior brasileira; acomodando-se a eles. O objetivo foi alcançado através da explanação dos mecanismos de produção da subjetividade e, em seguida, confrontando a teoria com a realidade, por meio da pesquisa de campo.

De modo secundário, também se objetivou (1) verificar os impactos da lógica gerencialista e das políticas de controle na educação superior e suas consequências na vida pessoal e saúde do professor. Pude apresentar dados relativos à saúde dos docentes na universidade pesquisada. Verificou-se que, além dos problemas com LER, DORT e nas cordas vocais – de ocorrência tão comum na área docente – muitos professores têm apresentado a síndrome de Burnout atualmente. O que não causou espanto, diante do fato de a maioria ter alegado se sentir estressada com o trabalho. Também foram citados dados relativos a licenças médicas. Em relação a vida particular dos professores, se constatou, mais uma vez, a falta de tempo para as atividades não laborais e o quanto o serviço tem invadido suas rotinas pessoais.

(2) Como continuidade dos estudos também apurei os resultados da avaliação da CAPES a qual os professores de pós-graduação são submetidos. Na dissertação, havia apresentado os resultados da última avaliação trienal, lançados em 2013. Em seguida, as avaliações da CAPES passaram a ser quadrienais. Atualizei estas informações e expus os dados das avaliações de 2017 (que compreende os anos de 2013 a 2016) de 2021 (que abarca o período de 2017 a 2020). Os resultados mostram que as regiões onde estão concentradas as universidades com notas 6 e 7 permanecem no eixo Sul-Sudeste.

(3) Por ter ampliado o estudo realizado no mestrado e agora também me propor a analisar órgãos de fomento, busquei entender, o financiamento das pesquisas da educação superior através do CNPq, através de pesquisa bibliográfica. Confirmei que os editais operam legitimando a perpetuação da lógica capitalista na universidade, como através da competição entre as pessoas e da lógica do desempenho. Os editais contribuem para captar verbas (públicas) para dentro da universidade, porém, os recursos disponíveis para a pesquisa são canalizados só para alguns, os quais tentam a bolsa “custe-o-que-custar” (MANCEBO, 2010, p. 83).

(4) Continuei a analisar os impactos do produtivismo na academia. Sendo que nesta pesquisa, a ênfase foi, principalmente, nas redes as quais os docentes participam – denominadas redes sociais – e sua ligação com publicações em revistas e relações de poder. Este fenômeno, consequência do gerencialismo na pós-graduação, denomino de *coleguismo* e é percebido na rotina de publicação de periódicos dos professores de programas de pós-graduação no país. Como exemplo, citei a fala de uma professora com alta publicação em uma mesma revista. Realço que esta prática não é antiética, mas manifesta a existência de estratégias para o alcance de um maior número de publicações. Também se verificou no depoimento de alguns

professores, ao responderem o questionário da pesquisa de campo, a dificuldade de novos docentes em conseguir bolsas de financiamento para a pesquisa por conta da formação destas redes que mantém sempre o mesmo grupo na vanguarda. O que eles alcunham de “panelinhas”.

(5) Por fim, também me propus a refletir como o produtivismo acadêmico também pode conduzir a práticas aéticas por parte dos docentes que, na busca pelo alcance de metas, têm se sujeitado a estratégias de caráter duvidoso, principalmente na rotina de publicação. Os relatos dos professores na pesquisa de campo vão ao encontro de muitas circunstâncias já citadas no referencial teórico, como situações em que os professores se ajudam mutuamente colocando o nome dos amigos em seus textos; aceitar assinar um texto no qual não trabalhou em troca de permitir que o outro também assine um texto seu; indicar amigo para avaliar o artigo de modo que o artigo seja aceito para publicação e o depoimento mais citado – o plágio. Também apareceram outros relatos como desonestidade científica com os dados da pesquisa; apropriação do texto de alunos não os considerando coautores; oferecimento de pagamento da inscrição em congresso ou da submissão do artigo em revista em troca de coautoria; troca inadequada da ordem de autoria de artigos; omissão de citações; constrangimento de alunos do mestrado ou doutorado a publicar em conjunto. Mais de um professor afirmou existir uma prática curiosa de tentativa de publicação – a chamada “boneca”: o autor envia um artigo com dados fictícios para uma revista corroborando a visão do periódico para ter mais chances de aceite e, quando o texto retorna para revisão, o autor substitui pelos dados verdadeiros. As declarações não diziam respeito apenas à tentativa de aumento de publicação para fins de pontuação na CAPES, mas também envolveram os órgãos de fomento – mais de um professor comentou saber de caso de plágio de projeto como tentativa de alcance de bolsa nestes órgãos. Esta parte da pesquisa também levantou a discussão das revistas predatórias que enviam convites aos e-mails dos pesquisadores oferecendo que eles republiquem seus artigos de anais. Estas revistas cobram para publicar novamente o mesmo artigo do professor. Esta prática exemplifica um modo de mercantilização do ensino. Conforme um respondente da pesquisa, “o pagamento pela publicação é a mercadorização dos textos”.

Por meio dos oito mecanismos de produção de subjetividade e da pesquisa de campo, em conjunto com os objetivos elencados, pude atestar as hipóteses que formulei.

Inicialmente, supus que uma certa fração dos professores tem interiorizado a lógica mercantil do sistema neoliberal para a educação de modo a acatá-la e reproduzi-la sem questionar. Conforme um depoente explicou, “na medida em que a produção científica e os seus modos de gestão se ‘mercantilizam’, essa situação é uma ‘externalidade’ mais do que esperada”. Houve depoimentos de professores que disseram que a saída é aceitar pagar por

publicações em revistas de Qualis superior – “*se for necessário, deve-se pagar*”. Outra afirmou que se sente coagida a pagar para ter pontuação alta e não ser desligada do programa. Ou seja, por consequência do produtivismo acadêmico, da cultura do desempenho e da competição, certas atitudes são normalizadas. A permissividade se torna comum. Incluo aqui uma docente que alegou que se trata da *liberdade* do professor. Estas situações levam a crer que há momentos que o professor acata a lógica da quantificação e do mercado, não a questiona e tampouco luta contra ela, ao contrário, se omite, banaliza a situação e segue o fluxo, reproduzindo-a.

Minha segunda hipótese era que, além da alienação, motivações e situações muito variadas auxiliam o avanço do gerencialismo e da mercantilização no âmbito das universidades. Para além de não se refletir e agir sobre fenômenos contestáveis do próprio trabalho, como exposto acima, outras variáveis, como a recompensa simbólica (BOURDIEU, 1989), amparam práticas gerencialistas e mercadológicas na universidade. A promessa de êxito acadêmico, por exemplo, que acentua a competição entre os pares e esconde o comércio das empresas especializadas em serviços educacionais (LAVAL, 2019, p. 109), muitas vezes, vai conduzir o docente à busca por altos índices de produtividade, sem que necessariamente estejam ligados a qualidade das pesquisas.

Também teci conjecturas sobre a forma de operar de órgãos como a CAPES e CNPq contribuírem com a adoção de métodos gerenciais típicos das empresas privadas e, na verdade, pela pesquisa documental e bibliográfica, foi possível visualizar toda a evolução de práticas neoliberais e com tendência ao enaltecimento das métricas no histórico de ambas as instituições. A análise de alguns pontos das fichas de avaliação da CAPES e dos critérios do CNPq para concessão de bolsas de produtividade também apontam para esta direção. Inclusive, com o uso de vocábulos empresariais típicos do gerencialismo (no caso da CAPES – *recursos humanos*, planejamento estratégico, produção, caráter inovador, e outros; em relação ao CNPq – caráter inovador, mérito, *recursos humanos* altamente qualificados, áreas estratégicas e de produção, prêmios, gestão, etc.).

Outra hipótese era que uma das consequências do gerencialismo na pós-graduação é conduzir o professor da pós-graduação a práticas nem sempre consideradas éticas, assunto já abordado nesta síntese conclusiva.

Minha última suposição era que, em decorrência do produtivismo acadêmico, o docente pode desenvolver práticas pouco solidárias entre seus pares. Foi observado, nos relatos dos professores, que isso realmente ocorre. Alguns exemplos expostos foram: disputas por bolsas de fomento; coagir um colega a colocar seu nome em um artigo que não participou da pesquisa;

existência de proselitismo na academia; não emprestar equipamentos de pesquisa; ego e vaidade que atrapalham construções coletivas; desentendimentos; reclamações de colegas que trabalham menos e sobrecarregam assim o restante do grupo; e assédio moral, principalmente oriundo de uma relação de poder, situação que considero mais grave.

Em tempo, é importante citar aqui, neste contexto de fragilidade dos laços sociais, o enfraquecimento dos sindicatos. A pesquisa mostrou que isso vem ocorrendo como citado no referencial teórico e que, sob a influência do neoliberalismo, os jovens brasileiros têm cada vez menos se filiados a sindicatos. A taxa de filiados que se doutoraram depois do primeiro mandato de FHC (1995) e atuam na universidade é menor em relação a dos professores que possuem mais tempo de casa.

Através de toda esta pesquisa tentei sistematizar uma reflexão acerca da falta de resistência por parte de um notável número de docentes frente às determinações dos órgãos de avaliação e fomento – como CAPES e CNPq. Contudo, salientando que o fundamento dessa omissão está relacionado a estratégias do capital que nos conduz muitas vezes a um estado de letargia e cria situações que impeditivas de emancipação, autonomia e luta. Como os mecanismos do capital são vários e agem de forma variada e orquestrada, é difícil combatê-los. Por vezes, podemos priorizar e despender energia em uma pauta, por exemplo, a uma campanha de reestruturação sindical, o que nos leva a não nos dedicarmos a outras frentes, exatamente por serem muitas e variadas.

Além disso, é preciso recordar que há uma parcela de professores que já apresentou resistências ao sistema sim, porém, foram calados e desistiram ou perceberam-se incapaz de enfrentá-lo. Alguns acabam, então, por aderir a ele. Somados a estes, estão os que concordam com a lógica do sistema. Todos juntos – os omissos, os desistentes e os condizentes – acabam por reforçar e reproduzir o *status quo*.

Mesmo assim, é possível pensar medidas, dentro do âmbito educacional, que carregue a luta contra o desmonte da educação. Alguns docentes se mostraram desesperançosos com o contexto acadêmico: “O desgaste do professor em função das exigências do produtivismo acadêmico e do adoecimento do mundo contemporâneo é bem acentuado. Entretanto, não vejo no horizonte saídas concretas para isso.” (Professor do mestrado acadêmico em Administração). Em contrapartida, muitos demonstraram interesse em mudanças no sistema de avaliação e fomento ao mesmo tempo que citam práticas afinadas com o desenvolvimento de uma educação mais justa, participativa e promotora de emancipação. A ideia de estudar os métodos da CAPES, do CNPq e de outros órgãos similares não era o fim de avaliações ou editais de fomento, mas sim entender como são e por que são tão quantitativistas e então repensá-los. Como uma

professora da Computação disse, apesar de tudo o que a CAPES e o CNPq fazem, há muito espaço para melhorias. Entretanto, como afirmou um professor da Engenharia Civil, ele não tem visto movimento, por exemplo, por parte da CAPES para modificar a forma de avaliação.

Segundo uma professora do Serviço Social, a dinâmica destes órgãos é competitiva e quantitativa e, portanto, destrutiva. Ela aborda um assunto que também apresentei na tese – a inserção social cobrada pela CAPES em sua avaliação. Segundo a professora, o método da CAPES afasta a universidade pública de uma aproximação com a sociedade e seus dilemas em nome de uma lógica que não atende às demandas concretas. Ela se faz a mesma pergunta que me faço quando escrevo sobre a falta de ação de alguns professores ao corroborar com um sistema quantitativo ao invés de resistir a ele e que deveria nortear a avaliação da CAPES: Qual o sentido de um Qualis A para a população?

Considerando o que estes e outros docentes participantes da pesquisa observam quanto à pós-graduação no Brasil, houve outras críticas ao sistema, muitas e variadas. Essa postura defensiva em relação ao ensino superior não é algo desabonador, apenas demonstra, acima de tudo, a preocupação com o encaminhamento da educação e da universidade. Na própria fala dos professores é possível verificar atitudes que demonstram inquietudes com o sistema e o comportamento de alguns colegas ao passo que sugerem condições mais amenas em suas relações pessoais. Houve professores que citaram a necessidade de mais humanização nas relações entre os pares, outros que disseram ser possível combaterem os conflitos internos entre si; e, em relação a situação professor x aluno-bolsista, uma entrevistada falou que não vincula o bolsista à sua pesquisa, mas o ensina a trilhar seus próprios passos em uma pesquisa que ele tenha interesse.

Como mostrado na pesquisa e alguns docentes também sinalizaram, é fundamental considerarmos o período histórico. Durante o desgoverno de Bolsonaro (e mesmo antes, com o governo Temer) percebeu-se um claro movimento de ataque à ciência e à pesquisa, à CAPES e ao CNPq (assim como às próprias universidades públicas). Houve sérios cortes de orçamentos. O governo Bolsonaro foi considerado desastroso por alguns docentes, os quais disseram já notar mudanças na universidade em 2023.

O problema do bolsonarismo foi explicitado na tese, bem como o aprofundamento do neoliberalismo (ultraneoliberalismo). Sendo assim, há de se considerar se interessa à CAPES, CNPq e outros órgãos de fomento sugestões de melhorias. Na verdade, o Estado, ao efetuar acordos com organismos internacionais, continua dependente de países desenvolvidos. E, provavelmente, continuará a utilizar a CAPES e o CNPq, como um instrumento para manter a regulação dos cursos de pós-graduação.

Pelas falas de desalento dos docentes, porém, ainda com ímpeto de debater o assunto, e com o enrijecimento do neoliberalismo, podemos afirmar que luta de classes permanece presente, mas fiquemos atentos, pois temos perdido.

Conforme uma docente de Biologia afirmou, a responsabilidade é grande e é preciso ter um olhar mais humanizado às pessoas que se dedicam à pesquisa, ao ensino e à pós-graduação. Então concluo que precisamos restabelecer primeiramente os laços de solidariedade entre os professores de modo a se resgatar a consciência pelo trabalho coletivo, o que, preliminarmente, já diminuiria os problemas relacionados à competição e estratégias de publicações em rede apenas para fins de pontuação e métricas.

Da mesma forma como existem hoje revistas que combatem a endogenia nas publicações tendo como critério, por exemplo, não aceitar até certo ponto artigos de professores do mesmo departamento, é preciso que os professores se reúnam para indicar à CAPES e ao CNPq, via manifesto, sugestões de critérios que diminuam as tratativas de coautorias simuladas. O arrefecimento de grandes grupos que se ajudam mutuamente a se manter em um alto status acadêmico propiciará maior participação de jovens doutores nos grupos de pesquisa do programa que está inserido.

Não descarto também a importância de a CAPES penalizar mais rigorosamente as revistas predatórias pagas, abrandando a competição entre os professores e eliminando formas de mercadorização dentro da universidade.

Concluo que estas e outras medidas apontadas pelos professores na pesquisa – aumento da concessão de bolsas oportunizando mais pesquisadores; clareza de informações oriundas dos editais de fomento e das normas de avaliação; reavaliação dos fatores de impacto de revistas; a consideração da heterogeneidade das áreas; uma melhor distribuição de carga horária para o docente que atua na graduação, na pós-graduação e é pesquisador-bolsista; contratação de mais professores – possam atenuar o produtivismo acadêmico e suas consequências, como por exemplo, a diminuição da intensificação do trabalho.

O tema produtivismo acadêmico já é exaustivamente tratado na universidade, porém, se considerarmos sua amplificação e desdobramentos do fim da década de 1990 até hoje, são em torno de 25 anos, logo, é urgente que se estabeleça novas configurações de trabalho na pós-graduação. A pesquisa mostrou que a insatisfação com a CAPES, CNPq e outros órgãos e o desânimo com o sistema aumentou de oito anos para cá.

Em um trabalho futuro, tenho a intenção de verificar a diferença de critérios da CAPES no que tange a pontuação de artigos para cada área, visto que houve docentes apontando métodos distintos, porém, independente da área, alegando que os métodos não atendiam aos

cursos. Planejo ainda continuar pesquisando os dados relativos a pontuações 6 e 7 das avaliações da CAPES para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em relação às universidades e regiões do país mais bem pontuadas. Porém, agora, não apenas fazendo o levantamento do quantitativo total de notas, mas analisando os resultados em proporções se comparados com o total de cursos por região e após avaliar a idade e contexto histórico das universidades que abrigam tais cursos. É preciso também, em um próximo trabalho, observar melhor a avaliação de 2021. Muitos cursos tiveram suas notas aumentadas e há uma pequena ampliação no número de cursos com nota 6 e 7. Contudo, devido aos cortes financeiros, a verba para as universidades diminuiu. Qual o impacto disso nos cursos que, após quatro anos de correções e adequações aos critérios avaliativos da CAPES, têm sua nota aumentada, mas não recebem a verba esperada? Como os docentes têm lidado com isso? Esta avaliação apresentou alguns contratempos e é preciso estudá-la melhor.

Os tópicos apresentados nesta dissertação não se esgotam. Por isso, acredito que, juntamente a estes assuntos que cogito pesquisar mais a frente, seja importante também realizar um aprofundamento na matéria redes sociais, para obter mais dados sobre o fenômeno do *coleguismo*.

Além disso, os mecanismos de “captura” da subjetividade não se exaurem nos oito que apresentei. Por exemplo, como já mencionado, Souza e Oliveira (2018, p. 1; 6; 10) tecem a hipótese o novo conservadorismo pelo qual perpassamos se constitui, além de ideologia, estratégia política das classes dominantes como forma de manter sua hegemonia. Atrelado a este conservadorismo, pretendo ainda conferir a utilização do fundamentalismo religioso como tática de produção de subjetividade. Outra estratégia do capital não citada neste trabalho é a que propõe Souza (2021, p. 19): o trabalho voluntário⁷⁷. O autor percebe que forçar a fragilização dos vínculos trabalhistas por meio do incentivo ao trabalho voluntariado causou uma enorme redução na remuneração dos professores, a fragmentação política da categoria docente e acentuou a precarização do trabalho. A própria precarização da educação em si e as crises na educação são também um projeto político, já dizia Darcy Ribeiro. Ou seja, diante de tantos mecanismos elaborados pela classe dominante, pelo mercado e pelo Estado, pode-se entender porque é difícil o trabalhador por vezes reagir e/ou superar o que lhe está sendo imposto. São necessários outros trabalhos para se analisar estes e outros mecanismos.

⁷⁷ Ver SOUZA, Artur Gomes de. *Voluntariado como estratégia do capital para a fragmentação da categoria docente*. In: MAGALHÃE, Jonas et al. [orgs]. *Trabalho docente sob fogo cruzado* [recurso eletrônico] – 1ª ed. - Rio de Janeiro : UERJ, LPP, 2021. 504p.; v. 2.

Outrossim, em pesquisas futuras, direcionando desta vez meu objeto de estudo para os alunos de pós-graduação *stricto sensu*, pretendo fazer uma pesquisa durante as disciplinas como Metodologia do Ensino e Seminários de Pesquisa. Após o mestrado, fui convidada a palestrar para turmas de pós-graduação nestas disciplinas sobre o método de avaliação da CAPES. Participei em cursos de Administração, Gestão e Psicologia pertencentes à UFF e UFRJ. Pude perceber, da mesma forma que ocorreu em minhas aulas de mestrado, que estas disciplinas muitas vezes se preocupam em ensinar aos discentes como redigir artigos que serão aceitos em revistas e quais periódicos da área são melhores pontuados, de modo que o aluno submeta trabalhos de acordo com as indicações. Não se discute com os alunos como funciona o sistema CAPES de avaliação e os editais de fomento como do CNPq; por que eles mantêm uma lógica voltada para a cultura de desempenho e/ou como isso acirra a competição entre os professores e gera uma intensificação do trabalho. O intuito desta pesquisa seria começar a trazer o assunto à tona no meio discente em disciplinas voltadas para pesquisa, já considerando o mestrando e doutorando como um futuro professor, visto que os jovens que se doutoraram depois da vigência do novo modelo Capes de avaliação, implantado a partir de 1997, adaptaram-se ao produtivismo acadêmico, à competitividade, à lógica do capital e a agir como um “produtor de resultados” (SGUISSARDI; SILVA JR. 2018, p. 50-51). A ideia é que os alunos comecem a pensar o sistema e então, talvez, não o reproduzam. Acredito que, com essa mobilização e intervenção em programas de pós-graduação, seria um passo para se obstruir práticas empresariais no âmbito educacional, refletir sobre a configuração do *modus operandi* de órgãos como a CAPES e o CNPq e contribuir para restabelecer um ensino mais humano, autônomo, reflexivo e emancipador.

Este trabalho, obviamente, não conseguiu abarcar todas as particularidades que envolvem a CAPES e o CNPq. Portanto, verifico que ainda é necessário pesquisar medidas contributivas para todo o cenário exposto. Não digo aqui sugestões de melhorias para a avaliação e os editais de fomento. Exemplos de propostas existem – como exemplo recente, temos o Manifesto das Áreas de Avaliação da CAPES de 2020 – e os professores, principalmente os envolvidos com a CAPES e o CNPq, possuem uma visão melhor do que eu sobre o tema. Porém, como um docente já havia me sinalizado em outra pesquisa (FERREIRA, 2015, p. 14), existe um argumento que é definitivo e *emudecedor*: não seguir as regras te impede de obter financiamentos. Propostas existem, mas o sistema que é hegemônico adotou o recurso de financiamento como forma de garantir que aquele *modus operandi* seja mantido. Vincular as reivindicações a uma possível represália relacionada a financiamentos incapacita o professor. Existe um documento que se chama Avaliando a Avaliação da CAPES, porém, se as

sugestões não são acatadas, só confirma que os métodos são unidirecionais, e não construídos coletivamente, como os órgãos apregoam. Como exemplo concreto, cito um caso relacionado ao Procad (Programa Nacional de Cooperação Acadêmica) nº 071/2013 da CAPES – um edital de fomento da agência. Como resultado do edital, 90% dos projetos contemplados pertenciam às áreas das ciências exatas e biomédicas, desconsiderando as ciências humanas e sociais (GREGÓRIO, 2015, p. 27 apud FIGUEIREDO, 2015, p. 283). Além disso, foi preciso um abaixo-assinado das universidades contra a instituição que negou um projeto de um professor que optou pelo materialismo dialético como método de pesquisa, com a justificativa que o método não era científico e, portanto, deixando claro o filtro ideológico desempenhado pelos avaliadores designados por estas agências ao avaliarem projetos submetidos à aprovação e financiamento (FIGUEIREDO, 2015, p. 283).

Diante de todo o exposto, identifico ainda a necessidade premente de encontrar formas de alcançar que a CAPES e outros órgãos de financiamento acatem propostas críticas advindas dos cursos de pós-graduação e que contribuam para a democratização da educação superior e a formação de cidadãos críticos e conscientes. Até porque, esta realidade dos órgãos de avaliação e fomento não é dada, foi criada e articulada estrategicamente, logo, podemos repensá-la e reestruturá-la.

REFERÊNCIAS

- ABECHE, Regina P. Christofolli; CANIATO, Ângela; SANTOS, Laura Hauser. *Psicologia, saúde e trabalho - É hora do espetáculo da perversidade: O aprisionamento da subjetividade dentro dos realities shows*, p. 236-252. In: PLONER, Kátia Simone; MICHELS, Lísia Regina Ferreira; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; GUARESCHI, Pedrinho A. (Orgs.). *Ética e paradigmas na psicologia social* [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 313p., 2008. ISBN: 978-85-99662-85-4.
- ABEPSS – Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviços Social. *Contra a implementação de mestrados profissionais no Serviço Social*. 22 de novembro de 2022. In: CRESS/PR. **Carta**. Disponível em <https://www.cressrn.org.br/noticias/ver/152>. Acesso em 30 de outubro de 2022.
- ABREU, Ana Maria do Rego Monteiro. *Clínica, biopoder e a experiência do pânico no contemporâneo. Dissertação* (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Psicologia – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2002.
- ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavalcanti de. *Ações Programadas do CNPq – III PBDCT* (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – 1980/85). **Memória**. *Revista Brasileira de Inovação*, v. 3, nº 1, jan./jun., 2004.
- ALCADIPANI, Rafael. *Michel Foucault: Poder e Análise das Organizações*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, 168p.
- ALCADIPANI, Rafael. *Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação Acadêmica*. *Cad. EBAPÉ.BR*, v. 9, nº 4, Opinião 3. Rio de Janeiro, dez. 2011.
- ALENCAR, Chico. *Requerimento de Informação Nº 3670, de 2018*. In: Diário da Câmara dos Deputados. Ano LXXIII, nº 135, 29 de agosto de 2018. Disponível em <http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD0020180829001350000.PDF#page=68>. Acesso em 06 de julho de 2022.
- ALGEBAILÉ, Eveline; OLIVEIRA, Floriano José Godinho de. *A superação do capitalismo em questão: com que práticas, em qual direção?* In: XV Colóquio Internacional de Geocrítica – Las Ciencias Sociales y la edificación de una sociedade post-capitalista. Barcelona, 7-12 maio 2018.
- ALMEIDA, Maria das Graças Nóbrega de; STELZENBERGER, Liliane; GONÇALVES, Margarida Maria Dias Monteiro. O modelo gerencialista e a prática docente. *Revista FAC – Faculdade Cearense* (atual *Faculdade Cearense em Revista*), v. 6, nº 2, 2012.
- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio; et al. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Documento**. *Revista Brasileira de Educação*, nº 30, p. 162-73, 2005.

ALTHUSSER, Louis. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Estefanni Mairla. *Do Aperfeiçoamento ao Controle da Formação: As Metamorfoses da Avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil*. 155f. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará. Centro de Educação da UECE, Fortaleza/CE, 2017.

ALVES, Giovanni. *Toyotismo e Subjetividade: as formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global*. *Org & Demo*, v. 7, nº 1/2, jan.-jun./jul.-dez., p. 89-108, 2006.

ALVES, Giovanni. *A subjetividade às avessas: toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital*. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 11, nº 2, p. 223-239, 2008.

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade – o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011, 168 p.

ALVES, Giovanni. *Captura da Subjetividade*. In: MENDES, René. *Dicionário de Saúde e Segurança do Trabalhador*. Novo Hamburgo, Proteção Publ., 2018. p. 922-924.

AMAZARRAY, Mayte Raya; MORO, Ana Luisa Campos. *Trabalho, subjetividade e gestão gerencialista: um estudo com trabalhadores do comércio*. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, v. 22, nº 2, 2019, p. 117-130.

ANDERSON, Perry. *Balanço do neoliberalismo*. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1995, 205p.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Portaria da CAPES corta bolsas de diversos programas de pós-graduação*. 24 de março de 2020. **Notícia**. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/portaria-da-CAPES-corta-bolsas-de-diversos-programas-de-pos-graduacao1>. Acesso em 22 de abril de 2022.

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. *Número de bolsas para pesquisas científicas cai 17,5% na gestão Bolsonaro*. 28 de abril de 2022. **Notícia**. Disponível em <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/numero-de-bolsas-para-pesquisas-cientificas-cai-17-5-na-gestao-de-jair-bolsonaro1>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

ANDRADE, Heli de. *A noção de pessoa e a persona corporativa*. 2011. In: SPINK, Mary Jane P.; FIGUEIREDO, Pedro; BRASILINO, Jullyane (orgs). *Psicologia social e pessoalidade* [on-line]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais; ABRAPSO, 2011, 192 p. ISBN: 978- 85-7982-057-1. Disponível em SciELO Books.

ANDRADE, Juliana de Souza. *DA LIBERDADE À “GAIOLA DE CRISTAL”*: sobre o produtivismo acadêmico na pós-graduação. 94f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em

Administração Pública) – Universidade Federal do Vale do São Francisco, Programa de Pós-Graduação em Administração Pública, Juazeiro - BA, 2018.

ANDRADE, Ricardo Lopes de. *A Influência das Redes de Coautoria na Performance dos Bolsistas de Produtividade e nos Programas de Pós-Graduação em Engenharia de Produção*. 144f. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, 2016.

ANTUNES, André. Em termos de educação pública nunca experimentamos um inimigo com uma força social tão concentrada como esse. EPSJV/Fiocruz | 01/07/2022. **Entrevista**. 2018a. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/em-termos-de-educacao-publica-nunca-experimentamos-um-inimigo-com-uma-forca>. Acesso em 21 de março de 2019.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. **E-book**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018. (Mundo do trabalho).

ARENDT, Hannah. *Origens do Totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ARTES, Amelia; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, nº 3, 2019.

ÁVILA, Sueli de Fatima Ourique de. *Mercantilização do Ensino Superior: as consequências das mudanças produtivas para os docentes de ensino superior*. 251f. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Centro de Educação e Humanidades. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

BARBOSA, Caio Fernandes. *Olhares sobre a CAPES: ciência e política na ditadura militar (1964-1985)*. *Revista de História*, v. 1, nº 2, p. 99-109, 2009. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/26685/16010>. Acesso em 24 de abril de 2022.

BARRADAS BARATA, Rita de Cássia. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 13, n. 30, 22 de dezembro de 2016.

BARROS, Fernando Antônio Ferreira de. *O Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação do DF (SECTI-DF) visto de uma perspectiva crítica e propositiva*. In: IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. *PROJETO BRASÍLIA 2060*. Disponível em http://brasil2060.ibict.br/wp-content/uploads/2015/12/Sistema_CTI.pdf. Acesso em 30 de setembro de 2022.

BENDASSOLI, Pedro F. *Prefácio*. In: GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. 8ª ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras 2020.

BENEVIDES, Pablo Severiano. Verdade e Ideologia no pensamento de Michel Foucault. *ECOS | Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, v. 3, nº 1, maio 2013.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. 1909. *Dicionário de Política*. Trad. Carmen C. Varriale et al. Coord. trad. João Ferreira. Rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª ed., 1998. Vol. 1: 674 p. (total: 1.330 p.). Obra em 2 vol.

BOSI, Antônio de Pádua. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Revista Educação & Sociedade*. v. 28. nº 101, p. 1503-1523. Campinas, set/dez, 2007.

BOTTOMORE, Thomas. *Dicionário do pensamento marxista*. RJ : Jorge Zahar Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Editora Biertrand Brasil S.A. Rio de Janeiro, 1989.

BOUYER, Gilbert Cardoso. *Contribuição da Psicodinâmica do Trabalho para o debate: “o mundo contemporâneo do trabalho e a saúde mental do trabalhador”*. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional, Ensaio*. São Paulo, v. 35, nº 122, p. 249-259, 2010.

BRANDÃO, Flávio Cruvinel. *PROGRAMA DE APOIO ÀS TECNOLOGIAS APROPRIADAS - PTA: Avaliação de um Programa de Desenvolvimento Tecnológico Induzido Pelo CNPq. Dissertação* (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília (UnB), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília/DF, 2001. 186p.

BRANDÃO, Rafael Vaz da Motta. *Ajuste Neoliberal no Brasil: Desnacionalização e privatização do sistema bancário no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)*. **Tese** (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Ciências Humanas e Filosofia – Programa de Pós-Graduação em História Social, Niterói, 2013. 390 p.

BRASIL. Lei nº 4.533/64, de 8 de dezembro de 1964. *Altera a Lei nº 1.310 de 15 de janeiro de 1951, que criou o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Seção I, p. 11442, Brasília/DF, 15 de dezembro de 1964.

BRASIL, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Seção I, p. 10369, Brasília/DF, 29 de novembro de 1968.

BRASIL, Portaria nº 68, de 3 de agosto de 2004. *Define, para efeitos da avaliação da pós-graduação realizada pela CAPES, as categorias de docentes dos programas desse nível de ensino*. In: GUIMARÃES, Jorge Almeida. CAPES/MEC - Portaria nº 68, de 3 de agosto de 2004. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 1, nº 2, 2004.

BRASIL. Lei nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004. *Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.973.htm. Acesso em 17 jun. 2021.

BRASIL, Portaria nº 3, de 7 de janeiro de 2010. *Modifica a redação do §3º do art. 2º da Portaria CAPES nº 068, de 03 de agosto de 2004, e acrescenta os §4º e §5º*. In: SigaA UFRN. Edição Número 5, sexta-feira, 8 de janeiro de 2010. ISSN 1677-7042 / p. 16.

BRASIL, Portaria nº 193, de 4 de outubro de 2011. *Fixa normas e procedimentos para a apresentação e avaliação de propostas de cursos novos de mestrado e doutorado*. In: ABMES. *Portaria CAPES nº 193, de 04 de outubro de 2011*. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1128/portaria-CAPES-n-193>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016. *Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação*. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113243.htm. Acesso em 17 de junho de 2021.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. *Revista do Serviço Público*, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996.

BRUM, Eliane. Exaustos-e-correndo-e-dopados. *Jornal El País*, 4 de julho de 2016. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2016/07/04/politica/1467642464_246482.html. Acesso em 09 de junho de 2021.

CABRAL, Thiago Luiz de Oliveira; SILVA, Fernanda Cristina da; PACHECO, Andressa Sasaki Vasques. *A CAPES e suas Sete Décadas: trajetória da pós-graduação stricto sensu no Brasil*. *Revista Brasileira de Pós-graduação-RBPG*, Brasília, v. 16, nº 36, outubro de 2020.

CAMPOS, Francisco Jadir de Souza. *Trabalho Docente e Saúde: Tensões da Educação Superior*. 103f. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação, Belém/PA, 2011.

CAMPOS, Francisco Jadir de Souza. *Pesquisa revela alto índice de adoecimento mental entre docentes da UFPA*. Entrevista concedida à Adufpa - Seção sindical do ANDES-SN, 07 de abril de 2014.

CANÇADO, Airton Cardoso. *Autogestão em Cooperativas Populares: Os desafios da prática*. 134f. **Dissertação** (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal da Bahia. Escola de Administração, Salvador/BA, 2004.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Qualis*. S/D. Disponível em <https://sucupira.CAPES.gov.br/sucupira/#>. Acesso em 13 de junho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). *Perguntas Mais Frequentes – Qualis*. 21 de novembro de 2007. 2007b. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/faq-qualis-2007-pdf>. Acesso em 24 de março de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *História e missão*. 2008. 17 de junho de 2008. Disponível em <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>. Acesso em 22 de abril de 2020.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. Volume I. Brasília, DF: CAPES, 2010. 309 p.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Comunicado N° 002/2013 - Área de Artes/Música - Atualização do Webqualis da Área – Ref. 2011*. Brasília, 24 de abril de 2013. 2013. Disponível em https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/Comunicado_022013_atualizao_QUALIS_Artistico_ref_2011_11_arte.pdf. Acesso em 14 de setembro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Classificação da produção intelectual*. 21 de maio de 2014. 2014a. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em 25 de agosto de 2014.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*. 20 de outubro de 2014. 2014b. Disponível em <http://www.CAPES.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>. Acesso em 01 de agosto de 2015.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Projetos de Mestrado e Doutorado Interinstitucionais, MINTER/DINTER, Nacionais e Internacionais - Edital N° 2/2016*. 2016a. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/12042016-edital-02-minter-e-dinter-nacionais-e-internacionais-pdf>. Acesso em 30 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Considerações sobre Qualis Periódicos: Ciências Sociais Aplicadas*. [Brasília, DF: CAPES, 2016. 2016b.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Tabela de Áreas de Conhecimento/Avaliação*. 2017a. 31 de janeiro de 2017. Disponível em https://www1.capes.gov.br/images/documentos/documentos_diversos_2017/TabelaAreas_Conhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2020.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIO. *Periódicos – Tutorial de Acesso: Journal Citation Reports*. 2017B. 27 de setembro de 2017. Disponível em [https://www.periodicos.CAPES.gov.br/images/documents/Journal%20Citation%20Reports%20\(JCR\)%20-%20Guia%20de%20uso%20-03.10.2017.pdf](https://www.periodicos.CAPES.gov.br/images/documents/Journal%20Citation%20Reports%20(JCR)%20-%20Guia%20de%20uso%20-03.10.2017.pdf). Acesso em 20 de setembro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). *Manual de Identidade Visual*. 02 de setembro de 2019. 2019a. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/manual-aplicacao-de-marca-pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). *Relatório do Qualis Periódicos – Área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. 19 de julho de 2019. 2019b. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/relatorio-qualis-adm-pdf>. Acesso em 31 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR). *Qualis Artístico / Classificação de Eventos – Grupo de Trabalho*. 10 de junho de 2019. **Relatório**. Brasília/DF, 2019c. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-qualis-artistico-classificacao-de-eventos-pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPG): uma discussão sobre a política de C&T nacional e a formação da agenda de pesquisa*. MEC: Brasília, setembro de 2020. 2020a. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/RelatorioTcnicoPNPGs.pdf>. Acesso em 26 de março de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Avaliação da Pós-graduação*. 18 de novembro de 2020. 2020b. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em 07 de abril de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ficha de Avaliação – Área 27: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo*. 26 de novembro de 2020. 2020c. Disponível em https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/avaliacao/FICHA_ADMINISTRACAO_P_ATUALIZADA.pdf. Acesso em 22 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *PNPG - CAPES prepara novo Plano Decenal de Pós-Graduação*. 23 de novembro de 2020. 2020d. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias_1/CAPES-prepara-novo-plano-decenal-de-pos-graduacao. Acesso em 29 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *MINTER e DINTER – CAPES/SETEC*. 26 de agosto de 2020. 2020e. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-no-pais/programasencerradosnopais/bolsas/bolsas-no-pais/minter-e-dinter-CAPES-setec>. Acesso em 30 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *História e Missão*. 2021a. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em 15 de abril de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 34, de 9 de março de 2020. 2021b. Disponível em <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3443>. Acesso em 31 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Sobre a Avaliação*. 03 de maio de 2021. 2021c. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a-avaliacao/avaliacao-o-que-e/sobre-a-avaliacao-conceitos-processos-e-normas/conceito-avaliacao>. Acesso em 18 de abril de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *CAPES inicia comemorações dos seus 70 anos*. 30 de março de 2021. 2021d. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/assuntos/noticias/CAPES-inicia-comemoracoes-dos-seus-70-anos>. Acesso em 15 de abril de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Aniversário*. 23 de março de 2021. 2021e. Disponível em https://www.gov.br/CAPES/pt-br/media/banner_full/aniversario/view. Acesso em 31 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Sobre a Quadrienal*. 20 de janeiro de 2022. 2022a. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrienal-2017/sobre-a-quadrienal/sobre-a-quadrienal>. Acesso em 15 de abril de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Portaria Nº 141, de 14 de setembro de 2016*. 15 de junho de 2022. 2022b. Disponível em <http://cad.CAPES.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=307>. Acesso em 08 de maio de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Identidade Visual*. 29 de junho de 2022. 2022c. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/centrais-de-conteudo/logomarca>. Acesso em 25 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Caderno de Indicadores*. 03 de fevereiro de 2022. 2022d. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-trienal-2013/cadernos-de-indicadores>. Acesso em 25 de julho de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Sobre as áreas de avaliação*. 19 de janeiro de 2022. 2022e. Disponível em <https://www.gov.br/CAPES/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/sobre-a->

[avaliacao/areas-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao/sobre-as-areas-de-avaliacao](#). Acesso em 06 de agosto de 2022.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Planilha de Indicadores [2013-2016]*. 2022f. 28 de janeiro de 2022. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinal-2017/resultados/planilhas-de-indicadores>. Acesso em 20 de julho de 2023.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Resultado da Avaliação Quadrinal 2017-2020*. 2022g. 22 de dezembro de 2022. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/avaliacao/avaliacao-quadrinal/resultado-da-avaliacao-quadrinal-2017-2020>. Acesso em 20 de julho de 2023.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Estrutura Organizacional*. 08 de fevereiro de 2023. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/estrutura>. Acesso em 17 de outubro de 2023.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; PASCHOA, Juan Pablo Paineira. *A atual crise do capitalismo e suas perspectivas*. In: ANDES-SN (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior). *Universidade e Sociedade*. Brasília-DF, ano XIX, no 45, janeiro de 2010. 233p.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. *Revista Praiavermelha*, Rio de Janeiro, v. 21 nº 1, p. 9-23, jul./dez., 2011.

CARDOSO, Adalberto Moreira. *Sindicatos, trabalhadores e a coqueluche neoliberal: a era Vargas acabou?* Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999. 188p.

CARDOSO, Adalberto Moreira. Dimensões da crise do sindicalismo brasileiro. *Caderno C R H*, Salvador, v. 28, n. 75, p. 493-510. **Dossiê**. set./dez., 2015.

CAREGNATO, Sônia Elisa; VANZ, Samile Andréa de Souza. Citações e Indicadores de Impacto na Avaliação de Revistas. **Artigo de revisão**. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 30, n. 4, p. 1-18, out./dez., 2020.

CARVALHO, Maria Carmen Romcy de. *COMPARTILHAMENTO DE RECURSOS E ACESSO À INFORMAÇÃO NO BRASIL: Um Estudo nas Áreas de Química e Engenharia Química*. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação). Universidade de Brasília (UnB), Departamento de Ciência da Informação e Documentação, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Brasília/DF, 1999. 499p.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em Rede*. 8ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

CASTIEL, Luis David; SANZ-VALERO, Javier; MEI-CYTED, Red. *Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica?* *Cad. Saúde Pública* [on-line], v. 23, nº 12, 2007, p. 3041-3050.

CASTILHO, Daniela Ribeiro; LEMOS, Esther Luíza de Souza. *Necropolítica e governo Jair Bolsonaro: repercussões na seguridade social brasileira.* *Revista Katálysis*, Florianópolis, v.24, n. 2, p. 269-279, maio/ago. 2021.

CASTRO, Alba Tereza B. de. *Apontamentos sobre a classe trabalhadora brasileira nos processos de reestruturações do trabalho.* In: – BRAVO, Maria Inês Souza; MATOS, Maurílio Castro de; FREIRE, Silene de Moraes (Org.). *Políticas sociais e ultraneoliberalismo.* Uberlândia: Navegando Publicações, 2020. 216p.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault.* Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CENTRO DE MEMÓRIA DO CNPq. *Principais Realizações em 1990*, S/D a. Disponível em <https://centrodememoria.cnpq.br/realiz90.html>. Acesso em 06 de agosto de 2022.

CENTRO DE MEMÓRIA DO CNPq. *Nota sobre a foto histórica do primeiro Conselho Deliberativo do CNPq*, S/D b. Disponível em <https://centrodememoria.cnpq.br/primeira-reuniao.html>. Acesso em 25 de julho de 2022.

CENTRO DE MEMÓRIA DO CNPq. “*Sem título*”, S/D c. Disponível em <https://centrodememoria.cnpq.br/integrantes.html>. Acesso em 25 de julho de 2022.

CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. *Movimento feminista: perspectivas diante do governo Lula.* *CFEMEA*, nº 118. Nov./out. de 2002. Disponível em <https://www.cfemea.org.br/index.php/pt/radar-feminista-lista/femea1/102-numero-118-novembro-de-2002/770-movimento-feminista-perspectivas-diante-do-governo-lula>. Acesso em 31 de julho de 2023.

CFEMEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria. *Por eu uma Universidade Livre Feminista.* *CFEMEA*, S/D. Disponível em <https://www.cfemea.org.br/index.php/pt/universidade/por-que-uma-universidade-livre-feminista>. Acesso em 31 de julho de 2023.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia.* 42. ed. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CHAUI, Marilena. *A universidade operacional.* *Folha de S. Paulo.* Maio, 1999. Caderno Mais.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. *Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios.* *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, nº 111, p. 481-500, abr./jun., 2010.

CIRM – Comissão Interministerial para os Recursos do Mar. *Programa Antártico Brasileiro (PROANTAR).* S/D. Disponível em <https://www.marinha.mil.br/secirm/pt-br/proantar/sobre>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

CISLAGHI, Juliana Fiuza. *Do neoliberalismo de cooptação ao ultraneoliberalismo: respostas do capital à crise*. In: REBUÁ, Eduardo; COSTA, Reginaldo; GOMES, Rodrigo Lima R.; CHABALGOITY, Diego (orgs.). *(Neo)fascismos e educação – Reflexões críticas sobre o avanço conservador no Brasil*. Rio de Janeiro: MV Serviços e Editora (Mórula Editorial). 2020. 335p.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Censo DGP*. S/D a. Disponível em <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>. Acesso em 28 de setembro de 2022.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Censo Atual*. S/D b. Disponível em <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/censo-atual>. Acesso em 31 de julho de 2023.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Bolsas*. S/D c. Disponível em <http://memoria2.cnpq.br/web/guest/apresentacao13/>. Acesso em 29 de outubro de 2022.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Glossário*. S/D d. Disponível em <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario>. Acesso em 22 de junho de 2023.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Histórico*. S/D e. Disponível em <https://memoria.cnpq.br/historico1>. Acesso em 31 de julho de 2023.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Crítérios de Julgamento dos Comitês de Assessoramento*. S/D f. Disponível em <https://memoria.cnpq.br/criterios-de-julgamento>. Acesso em 31 de julho de 2023.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Lattes - Histórico: História do surgimento da plataforma lattes*. **Histórico**. S/D g. Disponível em <https://memoria.cnpq.br/web/portal-lattes/historico>. Acesso em 22 de julho de 2023.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. Portaria nº 816, de 17 de dezembro de 2002. *Regimento Interno do CNPq*. Diário Oficial da União, Seção I, p. 29, Brasília/DF, 18 de dezembro de 2002. Disponível em <https://centrodememoria.cnpq.br/port816.html>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *PROANTAR, Apresentação*. 11 de setembro de 2019. Disponível em <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proantar>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

CNPq CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *CYTED*. 17 de outubro de 2020. Disponível em <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/parcerias/cooperacao-internacional/cyted>. Acesso em 29 de outubro de 2022.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*. 24 de novembro de 2021. Disponível em <https://www.gov.br/mcti/pt-br/composicao/rede-mcti/conselho-nacional-de-desenvolvimento-cientifico-e-tecnologico>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *RHAE – O programa RHAE Pesquisador na Empresa*. 17 de outubro de 2022. Disponível em <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/rhae>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

COELHO, Denise. Diretor do CNPq aponta avanços e desafios para igualdade na ciência. *FAPERGS. Comunicação | Notícias*. 11 de março de 2013. Disponível em <https://fapergs.rs.gov.br/diretor-do-cnpq-aponta-avancos-e-desafios-para-igualdade-na-ciencia>. Acesso em 1º de agosto de 2023.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO (CNPq). *Centro de Memória*. S/D. Disponível em <http://centrodememoria.cnpq.br/Missao2.html>. Acesso em 22 de abril de 2020.

CORRÊA, João Carlos Ferrari; OLIVEIRA, Luis Vicente Franco de. A pós-graduação brasileira e a produção científica. *ConScientiae Saúde*, v. 7, nº 3, p. 293-300, 2008.

COSTA, Rogério da. Sociedade de Controle. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, nº 1, p. 161-167, 2004.

COSTA, Teresa; LOPES, Sílvia; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, Fernando; AMANTE, Maria João; LOPES, Pedro Faria. *A Bibliometria e a avaliação da produção científica: indicadores e ferramentas*. *Actas do 11º Congr. Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas*. Lisboa, Portugal, p. 1-7, 2012.

CTC-ES – CONSELHO TÉCNICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Roteiro para Classificação de Livros – Avaliação dos programas de pós-graduação*. 24 de agosto de 2009. Disponível em <https://www.unesc.net/portal/resources/files/300/RoteiroLivros%20-%20Qualis%20CAPES.pdf>. Acesso em 05 de setembro de 2015.

CUNHA, Dileine Amaral da; ROCHA NETO, Ivan. *A importância do Programa Ciência sem Fronteiras: o estudo do caso australiano, primeiros resultados e recomendações*. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, v. 13, nº 30, 22 dez. 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. *A nova razão do mundo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Cristian. *Anatomía del nuevo neoliberalismo*. Revista *Viento Sur*, nº 164, 19 de julho de 2019. Reproduzido por IHU, em 25-07-2019. Tradução: Cepat.

DATASENADO / SECRETARIA DE TRANSPARÊNCIA. *Avaliação do programa Ciência sem Fronteiras*. Outubro de 2015. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/avaliacao-do-programa-ciencia-sem-fronteiras>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

DAV/CAPES – DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA CAPES. *WebQualis 3.0 – Aplicativo para a classificação dos veículos de divulgação da produção científica da Pós-Graduação Brasileira*. 2008. **Manual**. MEC: Brasília. Disponível em http://www.ufjf.br/ppgsaude/files/2010/03/Manual_WebQualis_33.pdf. Acesso em 13 de junho de 2022.

DEFFAVERI, Maiko; GUARESCHI, Pedrinho A.; HERBSTRITH, Cristina; ARNS, Daniela; CUNHA, Gabriele Dai Prá; DIAS, Giordano Laranjeira; SILVESTRIM, Letícia Mitchell; ROMANZINI, Lisie Polita; HARTMANN, Mariane Rigatti; FREITAS, Cristiane Davina Redin. *Naturalização da Mídia*. In: ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social. *XIV Encontro Nacional - Diálogos em Psicologia Social*, 31 de outubro a 03 de novembro de 2007. **Anais...** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Campus UERJ, Rio de Janeiro/RJ: 2007.

DEJOURS, Christophe. Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção*, v. 14, nº 3, p. 027-034, set./dez., 2004.

DEJOURS, Christophe. *Prefácio*. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte. *Christophe Dejour: Da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2ª ed. RJ: Ed. Fiocruz; 2008.

DEJOURS, Christophe. Psicopatologia do trabalho - Psicodinâmica do trabalho. In: *Revista Laboreal*, Porto: Universidade do Porto/Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Volume VII · nº 1, 2011, p. 13-16.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça social*. 7ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007. 160p.

DIAS, Giordano Laranjeira; GUARESCHI, Pedrinho A.; CUNHA, Gabriele Dai Prá; HARTMANN, Mariane Rigatti; ROMANZINI, Lisie Polita; FREITAS, Cristiane Davina Redin; SILVESTRIM, Letícia Mitchell; ARNS, Daniela; HERBSTRITH, Cristina; DEFFAVERI, Maiko. *Assistencialismo Midiático: Uma Nova Estratégia de Legitimação Social*. In: ABRAPSO (Associação Brasileira de Psicologia Social). *XIV Encontro Nacional - Diálogos em Psicologia Social*, 31 de outubro a 03 de novembro de 2007. **Anais...** Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Campus UERJ, Rio de Janeiro/RJ: 2007.

DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. *FOUCAULT: Do poder disciplinar ao biopoder*. *Scientia*. v. 2, nº 3, p. 143-157, nov., 2013/jun., 2014.

DNIT – Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes. *Instituto de Pesquisas em Transportes - IPR, Breve Histórico*. 26 de janeiro de 2021. Disponível em <https://www.gov.br/dnit/pt-br/assuntos/planejamento-e-pesquisa/ipr/historia>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

DOMINGOS NETO, Manuel. A trajetória do CNPq. *Revista ACERVO*, Arquivo Nacional, v. 17, nº 2, p. 19-40, jul./dez., 2004.

DOMINGOS NETO, Manuel. *O militar e a ciência no Brasil: os generais e o CNPq*. In: 30º Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu – MG, outubro, 2006.

DOMINGUES, Eliane. Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”. **Editorial**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 18, n. 2, p. 195-198, abr./jun. 2013.

ENAP (ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA). *Ao vivo: Seminário internacional “Future of Think Tanks and Policy Advice”*. 30 de janeiro de 2020. Disponível em <https://enap.gov.br/pt/acontece/noticias/ao-vivo-seminario-internacional-future-of-think-tanks-and-policy-advice>. Acesso em 20 de novembro de 2020.

ENGELS, Friedrich. *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*. 3ª ed. São Paulo: Escala, 2009. 219p.

ESCOBAR, Herton. Pesquisadores “abraçam” CNPq e criticam proposta de fusão com a Capes. *Jornal da USP | Políticas científicas*. 16 de outubro de 2019. Disponível em <https://jornal.usp.br/?p=279780>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

ESCOBAR, Herton. Cientistas vão às ruas contra corte em investimentos. *Estadão*. São Paulo, 22 de abril de 2017. **Ciência**. Disponível em <https://ciencia.estadao.com.br/noticias/geral,cientistas-vao-as-ruas-contr-a-corte-em-investimentos,70001747602>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

EVEN3 – PLATAFORMA DE EVENTOS ACADÊMICOS E CIENTÍFICOS. *Esclarecendo tudo sobre o Qualis CAPES*. Disponível em <https://blog.even3.com.br/tudo-sobre-o-qualis-CAPES>. Acesso em 14 de setembro de 2020.

FACAS, Emílio Peres; MENDES, Ana Magnólia. *Subjetividade e Trabalho*. In: MENDES, René. *Dicionário de Saúde e Segurança do Trabalhador: Conceitos – Definições – História*. Novo Hamburgo, Proteção Publ., p. 922-924, 2018.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha [orgs.]. *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. Apresentação (**E-book**). Campo Grande, MS : Editora UFMS, 2020.

FARIA, Ana Lúcia B.; CHAIA, Vera. Os institutos liberais e a consolidação da hegemonia neoliberal na América Latina e no Brasil. *Caderno Metropolitano*, São Paulo, v. 22, nº 49, p. 1059-1080, set./dez., 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; BECHI, Diego. *A subjetivação capitalista enquanto mecanismo de precarização do trabalho docente na educação superior*. In: MANCEBO, Deise; SANTORUM, Kátia Maria Teixeira; LÉDA, Denise Bessa; RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos. *O trabalho na educação superior. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, nº 13, 07 de novembro de 2019. **Dossiê**. 20 de janeiro de 2020.

FEIJÓ, Rosimeri Nunes; TRINDADE, Helgio. A construção da política de internacionalização para a pós-graduação brasileira. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 37, e76211, 2021.

FERNANDES, Daniel; RESMINI Gabriela. *Biopolítica*. In: e-Psico UFRGS. *Políticas de Subjetivação*. **Verbetes**. 2010. Disponível em <https://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/biopolitica.html>. Acesso em 5 de maio de 2021.

FERRAREZI JR., Celso. *Pedagogia do Silenciamento, a escola brasileira e o ensino de língua materna*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 120p.

FERREIRA, Carla Guimarães. *Percepções dos docentes avaliados pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES): um estudo sobre o produtivismo acadêmico*. 174 f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Administração – Programa de Pós-Graduação em Administração, Niterói, 2015.

FERREIRA, Carla Guimarães. *Construção de Subjetividades do Indivíduo Docente*. In: XXVII Seminário Nacional da Rede UNIVERSITAS/Br, 22 a 24 de maio de 2019. **Anais...** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu/PR: 2019, 994p.

FERREIRA, Carla Guimarães. OLIVEIRA, Lorena Esteves de. **PRODUTIVISMO ACADÊMICO: da intensificação do trabalho ao adoecimento**. *Revista Valore*, nº 7 (edição especial), p. 46-58, 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (orgs.). *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília/DF: CPDOC e CAPES, 2002. Disponível em <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/32576/CAPES50anosme001600.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de agosto de 2022.

FIGUEIREDO, Julio Carlos. *As privatizações nas universidades públicas brasileiras: o caso da UFF*. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, 2015. 418p.

FINEP – FINANCIADORA DE ESTUDOS E PROJETOS. *Histórico*. S/D. Disponível em <http://www.finep.gov.br/a-finep-externo/historico>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

FONTES, Virgínia. Crise do capital, financeirização e educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. **Entrevista**. Salvador, v. 11, nº 3, p. 328-347, dez. 2019.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro, Ed. Graal. 1979.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. 1995. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Trad. Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 229-249.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *O Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. Inectiva contra bárbaros – 2. *Folha de São Paulo*, p. A3. 16 de março de 1988.

FREIRE, Paulo. *A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. 56ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Lêda Gonçalves de (coordenadora). *Prazer e sofrimento no trabalho docente: Pesquisas brasileiras*. Curitiba: Juruá Psicologia. 2013. 176 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A conjuntura atual do capitalismo e as mobilizações sociais: a educação pública como arena na luta de classes*. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; LUZ, Paulino Pereira da; ANJOS, Amâncio Luiz Saldanha dos (Orgs.). *Sociedade capitalista, educação e as lutas dos trabalhadores*. 1ª ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Universidade para poucos: o ministro da Educação e o preconceito de classe*. *Brasil de Fato*. Rio de Janeiro, 17 de agosto de 2021. **Artigo. Opinião**. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2021/08/17/artigo-universidade-para-poucos-o-ministro-da-educacao-e-o-preconceito-de-classe>. Acesso em 26 de julho de 2022.

G1. *CAPES descongela 2,2 mil das 7 mil bolsas de pós-graduação suspensas*. 19 de abril de 2016. São Paulo. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/04/CAPES-descongela-22-mil-das-7-mil-bolsas-de-pos-graduacao-suspensas.html>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. 8ª ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2020.

GEMELLI, Catia Eli; CLOSS, Lisiane Quadrado; FRAGA, Aline Mendonça. *Multiformidade e Pejotização: (Re)Configurações do Trabalho Docente no Ensino Superior Privado Sob o Capitalismo Flexível*. *REAd – Revista Eletrônica de Administração*, v. 26, nº 2, Porto Alegre, maio/agos, 2020, p. 409-438.

GIANETTI, Carlos Eduardo. *SURGIMENTO DO QUALIS ARTÍSTICO: um novo processo de avaliação do produto artístico*. 55 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciência, Tecnologia e Sociedade). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Centro de Educação e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, São Carlos/ SP, 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como classificar as pesquisas*. 13 de dezembro de 2016. Disponível em <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/MetodologiadoTrabalhoCientifico/Gil,ComoclassificarPesquisas.doc>. Acesso em 09 de junho de 2021.

GODOI, Christiane Kleinübing; XAVIER, Wlamir Gonçalves. O produtivismo e suas anomalias. *Cadernos EBAPE.BR (on-line)*. v. 10, nº 2, opinião 1, p. 456-465, jun. 2012.

GORGULHO, Guilherme. *Para CNPq e CAPES, avaliação acadêmica deve valorizar mais a inovação tecnológica*. Redigido em 04 de novembro de 2011. Publicado em 27 de dezembro de 2011. In: AGINOVA – Agência de Desenvolvimento, Inovação e Relações Internacionais/UFMS. Disponível em <https://aginoва.ufms.br/en/para-cnpq-e-CAPES-avaliacao-academica-deve-valorizar-mais-a-inovacao-tecnologica/>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

GOUVÊA, Fernando; MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. *A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-graduação no Brasil: um percurso com os boletins da CAPES*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, nº 1, p. 111-132, jan./jun., 2006.

GROS, Denise Barbosa. Organizações empresariais e ação política no Brasil a partir dos anos 80. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*. Rio Grande do Sul, vol. 3, nº 2, jul./dez., 2003a.

GROS, Denise Barbosa. *Institutos Liberais e neoliberalismo no Brasil da Nova República*. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE), 2003b. - (Teses FEE; n. 6). 252p.: tab.

GROS, Denise Barbosa. Institutos Liberais, Neoliberalismo e Políticas Públicas na Nova República. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. v. 19, nº 54, fevereiro de 2004.

GROS, Frédéric. *Direito dos governados, biopolítica e capitalismo*. In: NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. (Org.). *O (des)governo biopolítico da vida humana*. São Leopoldo: Casa Leiria, p. 105-122, 2011.

GUERRA, Yolanda. *A Polêmica sobre o Mestrado Profissional e a área de Serviço Social: subsídios à reflexão*. Rio de Janeiro, 2012. (Mimeo). Disponível em <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/a-polemica-sobre-o-mestrado-profissional-e-ss-201707191921520152250.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2022.

GURGEL, Claudio. *A gerência do pensamento*. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

GURGEL, Claudio. *Ideologia Neoliberal*. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 512p, 3013.

HAMBURGER, Ernst W. *Para que pós-graduação? Encontros com a civilização brasileira*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

HARVEY, David. *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. SP: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 25ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HASHIZUME, Cristina Myuki. *Violência Simbólica no Trabalho: Considerações Exploratórias Sobre a Nova Ontologia do Trabalhador na Pós-Modernidade*. Revista *Ambivalências*, v. 2, n. 4, p. 137-150. Jul-Dez, 2014.

HAYEK, Friedrich August von. *O caminho da servidão*. Tradução e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5ª ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990, 221p.

HERMANN, Nadja. *Ética*. In: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). *Ética e Pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, v. 1, 2019, 133p.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. *Currículo sem Fronteiras*. v. 3, nº 2, p. 24-59, jul./dez., 2003.

HOBBSBAWM, Eric. *Como mudar o mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

IANNI, Octavio. *Dialética e capitalismo – ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis : Vozes, 1982.

IHU – INSTITUTO HUMANITAS UNISINOS. *A longa marcha dos neoliberais para governar o mundo*. 31 de julho de 2015. Disponível em www.ihu.unisinos.br/noticias/545210-a-longa-marcha-dos-neoliberais-para-governar-o-mundo. Acesso em 21 de setembro de 2020.

INSFRAN, Fernanda Fochi Nogueira; LADEIRA, Thalles Azevedo. “Remédios? Eu Tomo Vários” – *Adoecimento e Medicalização Docente no Interior do Estado do Rio de Janeiro*. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha [orgs.]. *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. **E-book**. Campo Grande, MS : Editora UFMS, 2020.

INSTITUTO MISES BRASIL. Quem somos. S/D. Disponível em www.mises.org.br/About.aspx. Acesso em 09 de novembro de 2020.

JUNIOR, Nadir Lara; LARA, Andrea Paula Santos. *Identidade: Colonização do Mundo da Vida e os Desafios para a Emancipação. Psicologia & Sociedade*, v. 29. **Dossiê**. 2017.

JUNIOR, Salezio Schmitz; OLIVEIRA, Clesia Maria de; MELO, Pedro Antônio de; MELLO, Simone Portella Teixeira de. *Dez Anos de Políticas Públicas de Gestão de Pessoas Para as IFES: Os Impactos para os Técnico-administrativos em Educação*. In: XVI Colóquio Internacional de Gestión Universitária – CIGU, 23 a 25 de novembro de 2016. **Anais...** Arequipa, Perú: 2016.

JUNQUILHO, Gelson Silva. *Teorias da administração pública*. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: CAPES: UAB, 2010. 182p.

KEIL, Ivete. Do capitalismo industrial ao pós-industrial Reflexões sobre trabalho e educação. *Educação Unisinos*, v. 11, nº 1, p. 15-21, jan./abr., 2007.

KONDER, Leandro. *Introdução ao Fascismo*. São Paulo: Expressão Popular. 2009.

LANCMAN, Selma. *O mundo do trabalho e a psicodinâmica do trabalho*. In: LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (Org.). *Christophe Dejours: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

LANCMAN, Selma; SZNELWAR, Laerte (orgs). *Christophe Dejour: da psicopatologia à psicodinâmica do trabalho*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2008. 346p.

LAVAL, Christian. *A Escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004. 324p.

LDB (LEI DE DIRETRIZES E BASES). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 17 jun. de 2021.

LEÃO, Inara Barbosa. Professores universitários são felizes quando o poder político permite que se emocionem. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; URT, Sonia da Cunha [orgs.]. *Quando os professores adoecem: demandas para a psicologia e a educação*. **E-book**. Campo Grande, MS : Editora UFMS, 2020.

LÉDA, Denise Bessa; MANCEBO, Deise. *A privatização da educação superior no Brasil: impasses e desafios das políticas educacionais no estado neoliberal*. In: IV Jornada Internacional do Políticas Públicas – Neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas, São Luís/MA, 2009.

LEMOS, Denise Vieira da Silva. *Alienação no trabalho docente? O professor no centro da contradição*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Bahia, 2007. 280p.

LIBÓRIO, Bárbara. Governo Temer deixa para trás maioria das promessas da ‘Ponte para o futuro’. 26 de dezembro de 2018. *Jornal aos Fatos*. Disponível em <https://www.aosfatos.org/noticias/governo-temer-deixa-para-tras-maioria-das-promessas-da-ponte-para-o-futuro/>. Acesso em 09 de setembro de 2020.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. *Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro*. *RBPAE*, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez., 2017.

LIMA, Ederson Prestes dos Santos. *Em Defesa das Leis de Mercado: Os Liberais Paranaenses em Ação*. *Gestão & Conhecimento*, v. 3, n. 2, p. 50-61, jul./dez., 2005.

LIMA, Licínio. *O paradigma da educação contábil: Políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior*. In: LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo (Ed). *Reformas da educação pública. Democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento. 2002.

LIMA, Monica Silva de. *Estado Moderno e Sociedade Civil: Uma relação ontológica*. In: VII Jornada Internacional de Políticas Públicas (JOINPP) – Para além da crise global: experiências e antecipações concretas. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Centro de Ciência Sociais, UFMA. São Luis/MA. Ago, 2015.

LIMA, Tatiane; CUNHA, Mauro. *A educação superior no Brasil contemporâneo (1995-2016): uma análise dos Governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff*. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 14, nº 28. Jun., 2020.

LNCC – Laboratório Nacional de Computação Científica. Bolsas de Produtividade em Pesquisa (PQ) CNPq. 26 de janeiro de 2009. **Notícias**. Disponível em [https://www.lncc.br/noticia/Bolsas de Produtividade em Pesquisa PQ CNPq/382](https://www.lncc.br/noticia/Bolsas_de_Produtividade_em_Pesquisa_PQ_CNPq/382). Acesso em 10 de agosto de 2022.

LNCC – Laboratório Nacional de Computação Científica. *O LNCC*. 05 de janeiro de 2022. Disponível em <https://www.gov.br/lncc/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/o-lncc-1>. Acesso em 03 de setembro de 2022.

LNCC – Laboratório Nacional de Computação Científica. *Acessibilidade*. S/D. Disponível em <https://www.lncc.br/acesibilidade>. Acesso em 03 de setembro de 2022.

LOPES, Maura Corsini; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*. Porto Alegre, (impresso). v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago., 2013.

LUKÁCS, György. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*. (Lya Luft & Rodnei Nascimento Trad.). São Paulo: Boitempo. 2010.

MACEDO, Lorena. Governo atual é o que mais cortou em recursos de Educação e Ciência. *Focus.Jor | Política*. Fortaleza, Ceará. 9 de dezembro de 2022. Disponível em

<https://focus.jor.br/governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia/>. Acesso em 03 de agosto de 2023.

MACHADO, Roberto. *Introdução à Microfísica do Poder*. In: FOUCAUL, Michel. *Microfísica do poder*. Ed. Paz e Terra. 2015.

MANCEBO, Deise. *Estratégias discursivas neoliberais: uma contribuição para a análise de suas repercussões na educação e na universidade*. 19ª reunião anual da ANPED. 25 e 26 de setembro de 1996. *Anais...* Caxambu/MG: 1996. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/19/MANCEBO.htm>. Acesso em 26 de julho de 2021.

MANCEBO, Deise. *Contemporaneidade e efeitos de subjetivação*. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). *Psicologia e o Compromisso Social*. São Paulo : Cortez, 2003.

MANCEBO, Deise. *Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais*. In: MANCEBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó (Orgs.). *Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Eduerj, p. 35-48, 2004.

MANCEBO, Deise. *Trabalho docente: subjetividade e sobreimplicação*. *Reflexão & Crítica*, v. 20, nº 1, 2007.

MANCEBO, Deise. *Reflexões sobre a pós-graduação no Brasil: novos rumos e o pragmatismo como fundamento*. In: CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Educação superior no Brasil e diversidade regional*. Belém: EDUFPA, p. 171-187, 2008.

MANCEBO, Deise. *Subjetividade docente*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana M. Cancellari; VIEIRA, Lívia M. Fraga. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 2010a. CDROM.

MANCEBO, Deise. *Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica*. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 23, nº, p. 73-91, 2010. 2010b.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5ª ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MARQUES, Fabrício. *Experiência encerrada*. *Pesquisa FAPESP*. Edição 256, junho de 2017. **Capa**. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/experiencia-encerrada/>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

MARRA, Adriana Ventola. *O Professor-Gerente: Processo de Transformação*. *Revista de C. Humanas*, v. 6, nº 2, p. 253-265, jul./dez., 2006.

MARTÍNEZ-FERRO, Hernán. *Legitimidad, dominación y derecho en la teoría sociológica del Estado de Max Weber*. *Revista Estudios Socio-Jurídicos*, Bogotá (Colombia), v. 12, nº 1, p. 405-427. Enero/junio, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. *A CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. Balanço*. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; MOREIRA, Regina da Luz (orgs.). *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília/DF: CPDOC e CAPES, 2002.

MARX, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos, primeiro manuscrito*. In: FERNANDES, F. (Org.). *Marx/Engels - história*. São Paulo: Ática, p. 146-180, 1983.

MARX, Karl. *O Capital*. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. 2ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 1998, 119p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. 4ª ed. São Paulo : Boitempo, 2005.

MAST – Museu de Astronomia e Ciências Afins. *Arquivo CNPq (Acervo MAST): Inventário Sumário*. MAST: Rio de Janeiro, 1988, 185p.

MAST – MUSEU DE ASTRONOMIA E CIÊNCIAS AFINS. *Arquivos institucionais – CNPq*. S/D. Disponível em http://site.mast.br/hotsite_acervo_arquivistico/arquivos_institucionais.html. Acesso em 28 de setembro de 2022.

MATTOS, Marcelo Badaró. *Governo Bolsonaro: Neofascismo e Autocracia Burguesa no Brasil*. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Estudantes brasileiros podem se inscrever para bolsas nos Estados Unidos*. 29 de agosto de 2011. Pós-graduação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/225-sistemas-1375504326/17003-estudantes-brasileiros-podem-se-inscrever-para-bolsas-nos-estados-unidos>. Acesso em 30 de outubro de 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Novo desenho garante melhorias à Plataforma Sucupira da CAPES*. 2018a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35995>. Acesso em 14 de junho de 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Idiomas sem Fronteiras*. 2018b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/isf>. Acesso em 29 de julho de 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *CAPES e CNPq se associam na publicação de periódicos*. 2018c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec-secretaria-de-educacao-profissional-e-tecnologica/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/7161-sp-724870678> 2018. Acesso em 22 de abril de 2020.

MELLO, Elena Maria Billig; LUCE, Maria Beatriz. *Avanços na Descontinuidade? A política de valorização dos professores na Rede Estadual do Rio Grande do Sul. Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 4, nº 2, p. 32-45, 2011.

MENDES, Ana Magnólia Bezerra. *Aspectos Psicodinâmicos da Relação Homem-Trabalho: as contribuições de C. Dejours*. *Revista Psicologia*. Ciência e Profissão. Jan./Mar., 1995.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. In: _____. *Para além do capital*. São Paulo : Boitempo, 2002.

MÉSZÁROS, István. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; TAQUETTE, Stella Regina. Análise de estudos qualitativos conduzidos por médicos publicados em periódicos científicos brasileiros entre 2004 e 2013. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 26, nº 2, p. 417-434, 2016.

MINAYO-GOMEZ, Carlos; BARROS, Maria Elizabeth Barros. Saúde, Trabalho e Processos de Subjetivação nas Escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*. v. 15, nº 3, p. 649-663, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Síndrome de Burnout*. S/D. Disponível em <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/sindrome-de-burnout>. Acesso em 24 de setembro de 2023.

MIRANDA, Luciana L. *Subjetividade: a (des)construção de um conceito*. In: SOUZA, Solange J. (org). *Subjetividade em questão: infância como crítica da cultura*. RJ: 7Letras, p. 29 – 46, 2000.

MODESTO, Salem Edrey da Silva; MEDEIROS, Mônica Xavier de. *Globalização, Neoliberalismo e Redes Sociais: A Ascensão do Movimento Brasil Livre (MBL)*. 32p. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de História. Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade do Estado do Amazonas (CEASP/UEA)/AM. 2018.

MOLLO, Maria de Lourdes Rollemberg. *Crédito, capital fictício, fragilidade financeira e crises: discussões teóricas, origens e formas de enfrentamento da crise atual*. *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 20, nº 3 (43), p. 449-474, dez. 2011.

MONTEIRO, Rosângela; JATENE, Fabio Biscegli; GOLDENBERG, Saul; POBLACIÓN Dinha Aguiar; PELLIZZON, Rosely de Fátima. *Critérios de autoria em trabalhos científicos: um assunto polêmico e delicado*. *Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular* [on-line]. 2004, v. 19, nº 4, p. 3-8, dezembro de 2004.

MONTEIRO, Helen Souza Manzur. *Políticas públicas de fomento à autogestão*. Monografia. Especialização em Gestão Pública. Univers. Candido Mendes. Rio de Janeiro/RJ. 2008. 42p.

MONTENEGRO, Mario R.; ALVES, Venâncio A. Ferreira. Critérios de autoria e co-autoria em trabalhos científicos. **Editorial**. *Revista do Instituto de Medicina Tropical de São Paulo*, [on-line]. v. 29, nº 4, p. 191-193, 1987.

MORAES, Rosângela Dutra de. *Sofrimento criativo e patogênico*. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013, 512p.

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

MORGAN, Gareth. *Imagens da organização*. 1ª ed. São Paulo: Atlas. 1996.

MOROZOV, Evgeny. *Big Tech: A ascensão dos dados e a morte da política*. São Paulo: Ubu Editora, 2018, 192p.

MUNIZ, Nancy A. Campos. *Os símbolos do CNPq e sua construção imaginária*. In: II Encontro Nacional de Estudos da Imagem. Londrina-PR. **Anais**. 12 - 14 de maio de 2009.

NASCIMENTO, Francisco Paulo do. *Classificação da Pesquisa*. Natureza, método ou abordagem metodológica, objetivos e procedimentos. In: NASCIMENTO, Francisco Paulo do; SOUSA, Flávio Luís Leite. *Metodologia da Pesquisa Científica: teoria e prática – como elaborar TCC*, capítulo 6. 2ª ed. Brasília: Thesaurus, 2016. 384p. Disponível em <http://franciscopaulo.com.br/arquivos/Classificando%20a%20Pesquisa.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2020.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago., 2012.

NEWMAN, Mark E. J. Coauthorship networks and patterns of scientific collaboration. *Proc Natl Acad Sci – PNAS*, Washington, EUA. V. 101, **Colloquium**. 6 de abril de 2004.

NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Revoluções Tecnológicas e Transformações Subjetivas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 18, n° 2, p. 193-202, maio/ago., 2002,

O GLOBO. *Temer disse que não haverá cortes na CAPES, afirma ministro da Educação*. 03 de agosto de 2018. **Educação**. Disponível em <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/temer-disse-que-nao-havera-cortes-na-CAPES-afirma-ministro-da-educacao-22947081>. Acesso em 08 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, Adriano de. *POLÍTICA CIENTÍFICA NO BRASIL: Análise das políticas de fomento à pesquisa do CNPq*. **Dissertação** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Pós-Graduação em Educação. Florianópolis/SC, 2003. 138p.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. *CNPq: política de fomento à pesquisa nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC)*. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n° 1, p. 161-182, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Lorena Esteves de. *O Canto da Sereia: O Discurso Organizacional em Gestão de Pessoas nas Melhores Empresas para Trabalhar*. 112 f. **Dissertação** (Mestrado Acadêmico em Administração). Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de Administração – Programa de Pós-Graduação em Administração, Niterói, 2015.

ONOFRE, Gabriel da Fonseca. *O Papel dos Intelectuais e Think Tanks na Propagação do Liberalismo Econômico na Segunda Metade do Século XX*. Tese (Doutorado em História). Universidade Federal Fluminense (UFF), Faculdade de História – Programa de Pós-Graduação em História, Niterói, 2018. 368p.

PAES DE PAULA, Ana Paula; RODRIGUES, Marco A. Pedagogia crítica no ensino da administração: desafios e possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 46, São Paulo, nov./dez., 2006.

PALHARES, Isabela. Ministério da Educação vai acabar com programa Idiomas sem Fronteiras. *UOL* [conteúdo do *Estadão*]. São Paulo, 19 de julho de 2019. **Cotidiano**. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2019/07/19/idiomas-sem-fronteiras-sera-encerrado-pelo-mec.htm>. Acesso em 30 de julho de 2022.

PATRÍCIO, Danielle Figueiredo; BARBOSA, Silvânia da Cruz; SILVA, Renata Pimentel da; SILVA, Rafaela Ferreira da. Dimensões de burnout como preditoras da tensão emocional e depressão em profissionais de enfermagem em um contexto hospitalar. *Cadernos Saúde Coletiva*, 2021, v. 29, nº 4.

PAVAN, Cleusa. *Produção científica do Brasil : relações entre o acesso aberto à informação científica e a política de financiamento público para a publicação de artigos mediante o pagamento de Article Processing Charge (APC)*. **Tese**. (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física. Porto Alegre, 2018, 99p.

PAULA, Maria de Fátima Costa de; SUETH, Robson. *Política de controle do trabalho intelectual na pós-graduação*. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de (Org.). *Políticas de Controle Social, Educação e Produção de Subjetividade*. Florianópolis: Insular, 2015. 268p.

PEP/COPPE – PROGRAMA DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO/INSTITUTO ALBERTO LUIZ COIMBRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA DE ENGENHARIA). *Novo Qualis*. Documento UFRJ. Disponível em http://www.pep.ufrj.br/images/documentos/manuais/Manual_PEP_-_Como_consultar_o_Novo_Qualis.pdf. Acesso em 13 de junho de 2022.

PETROIANU, Andy. Distribuição da autoria em trabalhos científicos. *ABCD, Arquivos Brasileiros de Cirurgia Digestiva*, [on-line]. v. 25, nº 1, p. 60-64, 2012.

PIRES, Regina Celi Machado. *Formação inicial do professor pesquisador através do programa PIBIC/CNPq: o que nos diz a prática profissional de egressos? Avaliação*, Campinas; Sorocaba/SP, v. 14, nº 2, p. 337-350, jul. 2009.

PGEA – Pós-graduação em Escola Austríaca. S/D. *O Curso*. Disponível em <https://pgea.com.br/curso/>. Acesso em 09 de novembro de 2020.

PGEA – Pós-graduação em Escola Austríaca. S/D. *Sobre Nós*. Disponível em https://pgea.com.br/sobre_nos/. Acesso em 09 de novembro de 2020.

PPGOP – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Organizações Públicas. *Quais os Produtos Tecnológicos para a Área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo?* 2023. Disponível em <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santamaria/ppgop/quais-os-produtos-tecnologicos-para-a-area-de-administracao-publica-e-de-empresas-ciencias-contabeis-e-turismo>. Acesso em 15 de julho de 2023.

PLATÃO. *Diálogos IV: República*. 3ª ed. Belém: EDUFPA, 2000.

POLI, Maria Cristina. “Alienação” na psicanálise: a pré-história de um conceito. *Psychê* – Ano IX, nº 16. São Paulo - p. 133-152, jul./dez., 2005.

PRATES, Antônio Augusto Pereira. *Administração Pública e Burocracia*. In: AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio (Orgs.). *Sistema Político Brasileiro: uma introdução*, Cap. 4. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007, 496p.

PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio. *Burocracia e Autogestão: A proposta de Proudhon*. São Paulo, Brasiliense, 1981. 170p.

PRESTES MOTTA, Fernando Cláudio. *O que é burocracia*. 16ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. 112p.

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES. 94,7% dos deputados que votaram pró-golpe são acusados de crime. *Agência PT de Notícias | Política*. 15 de junho de 2016. Disponível em <https://pt.org.br/947-dos-deputados-que-votaram-pro-golpe-sao-acusados-de-crime/> Acesso em 02 de agosto de 2023.

PUC-Rio – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO. *PIBIC na PUC-Rio: PIBIC - Programa Institucional de Iniciação Científica do CNPq*. 2023. Disponível em <https://www.puc-rio.br/ensinopesq/ccpg/pibic/>. Acesso em 1º de agosto de 2023.

QUELHAS, Osvaldo Luiz Gonçalves; FARIA FILHO, José Rodrigues; FRANÇA, Sérgio Luiz Braga. O mestrado profissional no contexto do sistema de pós-graduação brasileiro. *RBPG*, v. 2, nº 4, p. 97-104, julho de 2005.

RBPG – REVISTA BRASILEIRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. *CAPES 60 anos: seis décadas de evolução da pós-graduação*. Revista comemorativa, 15ª edição, julho de 2011.

REINACH, Fernando. *Darwin e a prática da ‘Salami Science’*. O Estado de S. Paulo. 27 de abril de 2013. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,darwin-e-a-pratica-da-salami-science-,1026037,0.htm>. Acesso em 21 de março de 2021.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa. *O trabalho docente no enfrentamento do gerencialismo nas universidades federais brasileiras: repercussões na subjetividade*. *Educação em Revista*, v. 32, n° 4, 2016.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LÉDA, Denise Bessa; SILVA, Eduardo Pinto e; RUZA, Fábio Machado. *Trabalho na Educação Superior: Precarização e Resistências*. In: VI Congresso Brasileiro de Psicodinâmica e Clínica do Trabalho, 22 a 25 de outubro de 2019. **Anais...** Universidade Federal do Maranhão, Campus Paulo Freire, São Luis/MA: 2019, 308p.

RIBEIRO JÚNIOR, Jurandir Fermon. *Brasil e Alemanha: a cooperação entre o DAAD e o CNPQ nos 23 anos do convênio DAAD/CNPQ/CAPES*. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável). Universidade de Brasília (UnB), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável. Brasília/DF, 2013. 172p.

RICCI, Rudá. A peculiar Produção Intelectual do Brasil recente. *Revista Espaço Acadêmico* – n° 100 – mensal. Setembro de 2009.

RIOS, Fahima Pinto. *Critérios Para a Indexação de Periódicos Científicos*. **Dissertação** (Mestrado em Gestão da Informação). Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Unidades de Informação. Florianópolis/SC, 2018. 177p.

RNP – REDE NACIONAL DE PESQUISA. *Primeira Rede de Acesso à Internet no Brasil e Internet para instituições de ensino superior e unidades de pesquisa*. In: *RNP – Sobre a RNP*. 29 de maio de 2014. Disponível em <https://iframe-memoria.rnp.br/rnp>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

RNP – REDE NACIONAL DE PESQUISA. *Nossa história*. 2019. Disponível em <https://www.rnp.br/sobre/nossa-historia>. Acesso em 30 de setembro de 2022.

RODRIGUES, Carlos Henrique Lopes. *Neoliberalismo: apontamentos histórico-econômicos e acirramento de sua implementação no governo FHC*. *Revista Praiavermelha*, Rio de Janeiro, v. 21 no 1, p. 43-57, jul./dez., 2011.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROQUE, Tatiana. Por uma esquerda capaz de disputar a subjetividade. *Le Monde Diplomatique*. 08 de fevereiro de 2017.

ROHÁČ, Dalibor. *Agora, mais do que nunca, os liberais clássicos devem lutar para defender a sociedade livre*. 31 de agosto de 2020. In: Mackenzie. Disponível em www.mackenzie.br/es/noticias/artigo/n/a/i/agora-mais-do-que-nunca-os-liberais-classicos-devem-lutar-para-defender-a-sociedade-livre/. Acesso em 20 de novembro de 2020.

ROSSO, Sadi Dal. *Mais trabalho! A intensificação do labor na sociedade contemporânea*. 1ª ed. SP: Boitempo editorial, 2008.

SABD, Fábio Bacila. *ONGs internacionais e o avanço das direitas no século XXI: MBL, Primavera Árabe e outros casos*. **E-book**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

SADER, Emir. *A vingança da história*. São Paulo: Boitempo, 2003.

SAES, Klarissa Valero Ribeiro. *Efeitos das Políticas de Internacionalização sobre a Produção Científica: estudo de caso do programa de Pós-graduação em Ciências (Bioquímica) da Universidade Federal do Paraná*. **Dissertação** (Mestrado em Políticas Públicas). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Curitiba/PR, 2020. 92p.

SANTANA, Izabela Loner. Subjetividade e trabalho ou como as mudanças do capitalismo têm afetado a constituição de sujeitos. *Primeiros Escritos*, São Paulo, n. 100, 2020.

SANTORO, Bernardo. *Esclarecimento sobre a linha editorial do Instituto Liberal*. 24 de setembro de 2014. In: Instituto Liberal. Disponível em www.institutoliberal.org.br/blog/esclarecimento-sobre-linha-editorial-instituto-liberal/. Acesso em 29 de outubro de 2020.

SANTOS, Cássio Miranda dos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, nº 83, p. 627-641, agosto de 2003.

SANTOS, Cleito Pereira dos. *Trabalho, Controle e Subordinação: O taylorismo-fordismo como modo de organização da autoridade do capital no século XX*. *CSON-line – Revista Eletrônica de Ciências Sociais*, Juiz de Fora, Ano 8, ed. 19, jan./jun., 2015.

SANTOS, Rômulo Ballestê Marques dos; PORTUGAL, Francisco Teixeira. *O panóptico e a economia visual moderna: do panoptismo ao paradigma panóptico na obra de Michel Foucault*. *Psicologia Política*, v. 19, nº 44. p. 34-49, jan./abr., 2019.

SBFTE – SOCIEDADE BRASILEIRA DE FARMACOLOGIA E TERAPÊUTICA EXPERIMENTAL. *Manifesto dos Coordenadores de Áreas sobre a situação atual da CAPES*. 03 de julho de 2020. Disponível em <https://www.sbfte.org.br/manifesto-dos-coordenadores-de-areas-sobre-a-situacao-atual-da-CAPES/>. Acesso em 14 de junho de 2022.

SBPC – SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. SBPC – Fundação, evolução e atividades. In: SBPC - *Caderno nº 7*. Fundação e Primeiros Movimentos 1948 – 1958. Texto reproduzido da *Publicação nº 3 da SBPC*, de 1951. Disponível em http://www.sbpnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/caderno_digital/caderno_7.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2022.

SBPC – SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. O fim do Ciência sem Fronteiras depois de R\$ 13 bilhões investidos em bolsas no exterior. 30 de junho de 2017. **Notícias** | *SBPC NA MÍDIA*. Disponível em

<http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/o-fim-do-ciencia-sem-fronteiras-depois-de-r-13-bilhoes-investidos-em-bolsas-no-externo/>. Acesso em 30 de julho de 2022.

SBPC – SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. Mais de 70% das bolsas do CNPq não têm reajuste há quase 13 anos. In: *Jornal da Ciência (JC)*. Edição nº 7101. 23 de janeiro de 2023. Disponível em http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jnoticias.jornaldaciencia.org.br/23-mais-de-70-das-bolsas-do-cnpq-nao-tem-reajuste-ha-quase-13-anos/&utm_smid=10352664-1-1. Acesso em 15 de julho de 2023.

SBQ – SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA. *Plataforma JCR está em fase de migração*. **Boletim eletrônico**. 08 de julho de 2015. Disponível em <http://boletim.sbq.org.br/noticias/2015/n1990.php>. Acesso em 20 de setembro de 2022.

SBU – SISTEMA DE BIBLIOTECAS UNICAMP. Qualis – CAPES. 2019. Disponível em <http://www.sbu.unicamp.br/sbu/qualis-CAPES/>. Acesso em 30 de julho de 2022.

SCHEINVAR, Estela. A indústria da insegurança e a venda da segurança. *Psicologia em Estudo*, Maringá. V. 19, nº 3, p. 481-490, setembro de 2014.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Psicologia USP*, v. 22, nº 2. São Paulo, abr./jun., 2011 Epub 10-Jun-2011.

SCHMIDT, Maria Luisa. Avaliação acadêmica, ideologia e poder. *Revista Adusp*. Novembro de 2019.

SCHUMPETER, Joseph A. *10 grandes economistas: de Marx a Keynes*. Madri: Alianza Editorail, 1971. 446p.

SCHWINGEL, Samara. Em 4 meses, 1.326 professores foram afastados por transtornos mentais. *Metrópole*. | Distrito Federal. 09 de outubro de 2023. Disponível em <https://www.metropoles.com/distrito-federal/professores-afastados-transtornos-mentais>. Acesso em 11 de outubro de 2023.

SERAFIM, Milena Pavan; JUNIOR, Oswaldo Gonçalves; DIAS, Rafael. *A debandada da CAPES: um novo capítulo na história da Pós-Graduação Brasileira*. **Editorial**. *Avaliação*, Campinas – Sorocaba/SP, v. 27, nº 01, p. 1-4, março de 2022.

SÉRGIO. *Proposta de Classificação de Livros - GT “Qualis Livro”*. 12 de abril de 2019. Disponível em http://uploads.CAPES.gov.br/files/classificacao_livros_ap.pdf. In: UFG – Universidade Federal de Goiás. *Qualis Livros*. Disponível em <https://prpg.ufg.br/n/115928-qualis-livro>. Acesso em 14 de setembro de 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Prefácio*. 1982. In: FREIRE, Paulo. *A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER em três artigos que se completam*. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

SGUISSARDI, Valdemar (org.). *Educação superior: velhos e novos desafios*. São Paulo: Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. *A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva*. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de A. (Orgs.). *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação”. *Perspectiva*. Florianópolis. V. 24, n. 1, p. 49-88, jan./jun., 2006.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião*. In: MOROSINI, Marília (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2ª ed. – Brasília: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2011. 297p.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. *O Trabalho intensificado nas federais: Pós-graduação e produtivismo acadêmico*. 2ª ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. 295p.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de Reprofissionalização, Aprimoramento, ou Desintelectualização do Professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*. V. 9, p. 64-83, Campo Grande, MS. 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. *La Resignificación de la Democracia Escolar Mediante el Discurso Gerencial: liderazgo, gestión democrática y gestión participativa*. In: FELDFEBER, Myriam; Oliveira, Dalila Andrade (Org.). *Políticas Educativas y Trabajo Docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* 1ª ed. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, p. 221-237, 2006.

SIBILIA, Paula. *O homem pós-orgânico: A alquimia dos corpos e das almas à luz das tecnologias digitais*. RJ: Contraponto Editora, 2015. 279p.

SIBILIA, Paula. *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. RJ: Nova Fronteira, 2016.

SILVA, Bárbara Gabrielle. Sucesso na área acadêmica: evidências nas redes de coautoria de pesquisadores estrelas na área da Administração e da Medicina Veterinária. *Revista de Estudos de Administração e Sociedade*, v. 6, nº 1, 2021 (prelo).

SILVA, Eduardo Pinto; HELOANI, José Roberto; PIOLLI, Evaldo. Autonomia Controlada e Adoecimento do Professor. *Revista Educação e Políticas em Debate* – v. 2, nº 2, jul./dez. 2012.

SILVA, Eduardo Pinto; MANCEBO, Deise. Subjetividade docente na expansão da UFF: Criação, refração e adoecimento. *Fractal, Revista de Psicologia*, v. 26, nº 2, p. 479-492, maio/ago., 2014.

SILVA, Jorge Raimundo; TARGINO, Maria das Graças. *Visibilidade e prestígio na construção da rede colaborativa dos docentes em medicina veterinária da Universidade Federal de Alagoas: um olhar a partir do conceito de capital simbólico de Pierre Bourdieu. Ciência da Informação em Revista*, Maceió, v. 5, nº 2, 2018.

SILVA, Maria das Graças. M.; BITTAR, Marluce; VELOSO, Teresa Christina M. Aguiar. *InfoCAPES: a pós-graduação como eixo de análise*. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes A. *Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Emília Pereira da. *A Metamorfose do Trabalho Docente no Ensino Superior: Entre o Público e o Mercantil. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana)*. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Rio de Janeiro, 2009. 182p.

SILVA JR., João dos Reis. *Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep): Haverá Um Modelo Confessional de Universidade Brasileira?* In: MOROSINI, Marília (Org.). *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. 2ª ed. – Brasília: INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), 2011. 297p.

SINTUFRJ – SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO). *Guerra ao neoliberalismo*. 28 de novembro de 2018. Disponível em <https://sintufrj.org.br/2018/11/guerra-ao-neo-liberalismo/>. Acesso em 27 de junho de 2020.

SIQUEIRA, Marcus Vinicius Soares. *Gestão de pessoas e discurso organizacional – Crítica à relação indivíduo-empresa nas organizações contemporâneas*. 2ª ed. Curitiba: Juruá, 2009. 246p.

SOARES, Adriano Campolina de Oliveira; ANTUNES, Ludmila Rodrigues; *Economia Global*. In: VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013, 512p.

SOBRINHO, Wanderley Preite. *Número de bolsas para pesquisas científicas cai 17,5% na gestão Bolsonaro*. UOL, São Paulo. 22 de abril de 2022. Disponível em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/04/22/bolsas-de-pesquisa-educacao-cnpq-CAPES-governo-bolsonaro-dilma-temer.htm>. Acesso em 02 de agosto de 2023.

SOLANO, Esther Gallego (org.). *O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil. E-book*. São Paulo: Boitempo, 2018. 128p.

SOTO, Jesus Huerta. *A Escola Austríaca: mercado e criatividade empresarial*. São Paulo : Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. 162p.

SOUSA, Andréa Luciana Harada. *Mercantilização e automação do Ensino Superior privado: o caso da educação a distância*. In: PIOLLI, Evaldo; OLIVEIRA, Tatiana de (Org.). *Educação e trabalho docente no Brasil: gerencialismo e mercantilização*. 1ª ed. São

Paulo: Fonte Editorial Ltda, 2019. Reproduzido em: <http://fepesp.org.br/artigo/7078/>, 22 de novembro de 2019.

SOUZA, Eloisio Moulin de. GARCIA, Agnaldo. *Um diálogo entre Foucault e o Marxismo: Caminhos e Descaminhos*. In: RAGO, Margareth; MARTINS, Adilton L. (orgs.). Dossiê Foucault. *Revista Aulas*, nº 3 – dez., 2006/mar., 2007.

SOUZA, Iael de. *A Pedagogia Gerencialista do Capital Neoliberalismo, Empresariamento e Mercadorização da Educação Pública Estatal Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí 2003/2017*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas/SP, 2020. 606p.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação; OLIVEIRA, Marcellly Batista de. *Conservadorismo: ideologia e estratégia política das classes dominantes*. In: OLIVEIRA, Thaislayne Nunes de (Org.). *Política social e gestão de serviços sociais 2* [recurso eletrônico] – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

STAL, Eva; CERANTOLA, William Antonio. *PADCT: uma avaliação preliminar do subprograma de instrumentação*. *Revista de Administração*, São Paulo v. 24, nº 2; p. 83-93, abr./jun., 1989.

STANKOWITZ, Rosângela de Fátima. *Pesquisa Bibliométrica - Processo Bibliométrico aplicado à pesquisa acadêmica*. 2016. Curso de Pesquisa Bibliométrica. Apresentação do Power Point. Universidade Tecnológica Federal do Pará (UTFPR). Disponível em: https://docs.ufpr.br/~JR.garcia/bibliometria/2016_Curso_de_Pesquisa_Bibliometrica.pdf. Acesso em 09 de junho de 2021.

STRECK, Lenio Luiz. *Em defesa da pós-graduação acadêmica: Notas sobre a inadequação do mestrado profissionalizante na área do direito ou “das razões pelas quais o direito não é uma racionalidade instrumental”*. *Revista Brasileira de Direito da Comunicação Social e Liberdade de Expressão*, v. 2, p. 111-146, 2011.

SUGIMOTO, Luiz. “Há uma clara política de reduzir o apoio à C&T no Brasil”. *Jornal da Unicamp. Notícias*. 25 de setembro de 2019. Disponível em <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2019/09/26/ha-uma-clara-politica-de-reduzir-o-apoio-ct-no-brasil>. Acesso em 1º de agosto de 2023.

TEIXEIRA, Marcella Barbosa Miranda; CARMO, Luana Jéssica Oliveira; CAMPOS, Rita de Cássia Leal; MURTA, Welleson Patrick Vaz; ARAÚJO, Uajará Pessoa. *Análise de Redes Sociais: A Eventual Saturação do Capital Social de Pesquisadores Estrela*. In: VII Colóquio Redes, Estratégia e Inovação. GEREI – UFLA e UNIP (Org.). São Paulo (SP), 17 e 18 de outubro de 2017.

TONON, Leonardo; GRISCI, Carmen Lígia Iochins. *Gestão gerencialista e estilos de vida de executivos*. *RAM, Rev. de Administração Mackenzie* • v. 16, nº 1, São Paulo/SP, p. 15-39, jan./fev., 2015.

TOURINHO, Manoel Malheiros; PALHA, Maria das Dores Correia. A CAPES, a universidade e a alienação gestada na pós-graduação. *Cad. EBAPE.BR*, v. 12, nº 2, artigo 5, Rio de Janeiro, abr./jun., 2014.

TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica*. In: *A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder*. São Paulo, Editora Rumo, 1979, p. 15-23. Republicado em *Verve*, v. 2, p. 175-184, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. *Educação e Burocracia*. São Paulo: Unesp, 2012.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. *O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria*. *Rev. Brasil. de Educação*, v. 16, nº 48, set./dez., 2011.

TRINDADE, Rafael. *Foucault - O empresário de si mesmo*. Website Razão Inadequada. © 2021. Disponível em <https://razaoinadequada.com/2019/12/15/foucault-o-empresario-de-si/>. Acesso em 20 de jun. de 2021.

UEPA – UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. *Prosel 2014 / Prise Subprograma XVII*, 1ª etapa. Belém do Pará/PA. **Vestibular**. Novembro de 2013. Disponível em <https://www.vestibulando.com.br/gabaritos/prova-uepa-2014-1dia.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2021.

UFAM – UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. *Qualis CAPES*. 04 de fevereiro de 2020. In: Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade na Amazônia (PPGSS). Disponível em <https://ppgss.ufam.edu.br/qualis-CAPES.html>. Acesso em 11 de julho de 2022.

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Cenário institucional. *Boletim de Serviço*. 2022a. Ano LVI, nº 243, Seção I, de 28 de dezembro de 2022. Disponível em <http://www.noticias.uff.br/bs/2022/12/243-22.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2023.

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Ensino de Pós-Graduação – Stricto Sensu. *Relatório de Gestão Integrada 2022*. 2022b. Disponível em https://www.uff.br/sites/default/files/paginas-internas-orgaos/rgi2022_1.pdf. Acesso em 30 de julho de 2023.

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *UFF amplia número de mestrados e doutorados com notas de excelência em avaliação da Capes/MEC*. 2022c. 19 de setembro de 2022. Disponível em <https://www.uff.br/?q=noticias/19-09-2022/uff-amplia-numero-de-mestrados-e-doutorados-com-notas-de-excelencia-em-avaliacao>. Acesso em 29 de setembro de 2023.

UFF – UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Bolsistas de produtividade*. 2023. 03 de março de 2023. Disponível em <https://www.pesquisa.uff.br/?q=content/bolsistas-de-productividade>. Acesso em 11 de setembro de 2023.

UFMG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *O que é DOI?* In: Portal Periódicos de Minas. S/D. Disponível em <https://www.periodicosdeminas.ufmg.br/o-que-e-doi/>. Acesso em 22 de setembro de 2022.

UFRJ – UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. *Professores da UFRJ integram comissão da CAPES. Memória.* In: Conexão UFRJ. Disponível em <https://conexao.ufrj.br/2010/02/professores-da-ufrj-integram-comissao-da-CAPES/>. Acesso em 30 de julho de 2022.

UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Qualis CAPES.* In: Programa de Pós-graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação (PPGTIC). 17 de julho de 2022. Disponível em <https://ppgtic.ufsc.br/qualis-CAPES/>. Acesso em 11 de julho de 2022.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Qualis* In: Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos (FZEA). 2017. Disponível em http://www.fzea.usp.br/?page_id=18728. Acesso em 11 de julho de 2022.

USP – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO). *Dossiê - Autonomia universitária no Brasil, 30 anos (1988-2018): história, projetos e impasses.* 17 de agosto de 2019. Disponível em www.revistas.usp.br/ran/announcement/view/780. Acesso em 24 de junho de 2020.

VALE, Andréa Araujo; MANCEBO, Deise. *Trabalho docente na educação superior: análises a partir da Redestrado. Série-Estudos.* Campo Grande, nº 30, p. 183-20, jul./dez., 2010.

VALIM, Rafael. *Estado de Exceção: A forma jurídica do neoliberalismo.* São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VAZ, Paulo. *Corpo e Risco.* 1999. Disponível em <https://docplayer.com.br/2564783-Corpo-e-risco-paulo-vaz.html>. Acesso em 27 de outubro de 2018.

VENTURI, Eunice. *Instituto Mamirauá comemora 15 anos de atuação na Amazônia.* In: Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá, 2022. Disponível em <https://mamiraua.org.br/noticias/instituto-mamiraua-comemora-15-anos-de-atuacao-na-amazonia>. Acesso em 28 de outubro de 2022.

VERNAGLIA, Taís Veronica Cardoso. *Pesquisa Qualitativa.* 18 de setembro de 2020. **Aula digital.** Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581071/4/Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em 31 de maio de 2021.

VIANA FILHO, Marcizo Veimar Cordeiro; MATOS, Tereza Gláucia Rocha; GALINDO, Melissa Cordeiro Torres; SILVA, Roberta da; VALE, Sílvia Fernandes do. *O trabalho do professor na pós-graduação no Brasil após a Lei Nº 9394/1996. Avaliação,* Campinas; Sorocaba/SP, v. 24, nº 1, p. 127-147, março de 2019.

VIEIRA, Fernando de Oliveira; MENDES, Ana Magnólia; MERLO, Álvaro Roberto Crespo (Organizadores). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. **Apresentação**. Curitiba: Juruá, 512p, 3013.

WEBER, João Luís Almeida; FERNANDES, Lúvia. Guerra cultural no (neo)fascismo brasileiro: uma análise dos programas Escola Sem Partido e Future-se. *Revista de Estudos em Educação e Diversidade*. v. 2, nº 3, p. 211-229, jan./mar. 2021.

WOOD, Ellen Meiksins. *A origem do capitalismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zabar Ed., 2001.

WOOD JR., Thomaz; Paes de Paula, Ana Paula. *Pop-Management: A Literatura Popular de Gestão no Brasil*. EAESP/FGV/NPP - Núcleo de Pesquisas e Publicações da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 2002.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime; TOURINHO, Emmanuel Zagury; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. *Produção científica e "produtivismo": há alguma luz no final do túnel?* *RBPG*, Brasília, v. 9, nº 18, p. 727 - 750, dezembro de 2012.

ZIZEK, Slavoj. *O espectro da Ideologia*. In: ZIZEK, Slavoj (Org.). *Um mapa da Ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, p. 7-38.

ZUIN, Vânia Gomes Zuin. *Existirá um robô professor?* *SciELO em Perspectiva Humanas – Educação & Sociedade*, 18 de junho, 2020. Disponível em <https://humanas.blog.scielo.org/blog/2020/06/18/existira-um-robo-professor/>. Acesso em 04 de julho de 2020.

APÊNDICE I

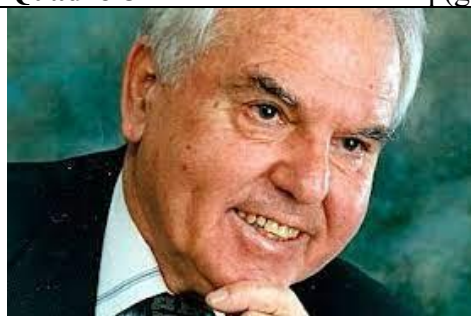
Composição da diretoria e dos principais dirigentes do Conselho Superior da CAPES e diretores do CNPq (desde o governo Collor ao governo Lula – de 1990 a 2023), a fim de comprovar se o fenômeno das “Minorias Abraamicas”, descrito por Tourinho e Palha (2014) até o ano de 2013, e verificar se ele ainda persiste na CAPES e se a mesma tendência se repete no CNPq.

Quadro 7 - Presidentes da CAPES (governo Collor até governo Lula – de 1990 a 2023)

 <p>Eunice Ribeiro Durham Professora – USP (<i>in memorian</i>) 1990-1992</p>	 <p>Sandoval Carneiro Júnior Professor emérito – UFRJ Um período de 1991</p>
 <p>Maria Andréa Loyola Professora titular emérita – UERJ 1992-1994</p>	 <p>Eunice Ribeiro Durham Professora – USP (<i>in memorian</i>) 1995</p>
 <p>Abílio Afonso Baeta Neves Prof. Cátedra – USP / Professor – PUCRS 1995-2003</p>	 <p>Carlos Roberto J. Cury Professor adjunto – PUC-MG 2003</p>

 <p>Marcel Bursztn Professor titular – UnB 2004</p>	 <p>Jorge Almeida Guimarães Professor titular – UFGRS 2004-2015</p>
 <p>Carlos Afonso Nobre Professor – INPE (já atuou no INPA) 2015-2016</p>	 <p>Abílio Afonso Baeta Neves Prof. Cátedra – USP / Prof. – PUCRS 2016-2018</p>
 <p>Anderson Ribeiro Correia Professor titular – ITA 2019</p>	 <p>Benedito Guimarães Aguiar Neto Professor titular – Mackenzie 2020-2021</p>
 <p>Cláudia Mansani Queda de Toledo Professora – ITE 2021-2022</p>	 <p>Mercedes Maria da Cunha Bustamante Professora – UnB Atual</p>

Fonte: A autora

Quadro 8 - Presidentes do CNPq (governo Collor até governo Lula – de 1990 a 2023)

Gerhard Jacob (*in memorian*)
Professor e reitor – UFRGS
1990 – 1991



Marcos Luís dos M. Guia (*in memorian*)
Professor emérito – UFMG
1991 - 1993



Lindolpho de Carvalho Dias
Professor – IMPA
1993 - 1995



José Galizia Tundisi
Professor – USP
1995 - 1999



Luís Carlos Bresser Pereira
Professor – FGV
1999 - 1999



Evando Mirra de P. e Silva (*in memorian*)
Professor – UFMG
1999 - 2001



Esper Abrão Cavalheiro
Professor – EPM
2001 - 2003



Erney Felício Plessmann Camargo
Professor – UNIFESP e USP
2003 - 2007



Marco Antonio Zago
Professor e Reitor – USP
2007 - 2010



Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho
Professor – PUC/RJ
2010 - 2011



Glaucius Oliva
Professor titular – USP
Jan/2011 - Jan/2015



Herman Chaimovich Guralnik
Professor titular – USP
Fev/2015 - Out/2016)



Mario Neto Borges
Professor associado II – UFSJ
Out/2016 - Jan/2019



João Luiz Filgueiras de Azevedo
Professor titular – ITA
Fev/2019 - Abr/2020



Evaldo Ferreira Vilela
Sem menção como professor
Abr/2020 - Dez/2022



Ricardo Magnus Osório Galvão
Professor titular – USP
Jan/2023 - atual

Quadro 9 - Alguns membros do Conselho Superior da CAPES (2008 - 2023)

Conselho Superior da CAPES – Membros natos, 2023

 <p>Denise Pires de Carvalho Professora titular – UFRJ Secretaria de Educação Superior - 2023</p>	 <p>Katia Helena S. Cruz Schweickardt Professora adjunta – UFAM Secretaria de Educação Básica - 2023</p>
 <p>Ricardo Magnus Osório Galvão Professor titular – USP Presidente do CNPq - 2023</p>	 <p>Celso Pansera Sem nenhuma referência como prof. universitário Presidente da FINEP - 2023</p>
 <p>Marco Antonio Nakata Sem nenhuma referência como professor universitário Diretoria do Instituto Guimarães Rosa - 2023</p>	 <p>Márcia Abrahão Moura Professora titular – UnB Presidente da ANDIFES - 2023</p>

Fonte: A autora

Conselho Superior do CAPES – Jun/2021

 <p>Marcelo Marcos Morales Professor titular – UFRJ</p>	 <p>Ricardo Hasson Sayeg Professor associado – PUCSP</p>
 <p>Otavio Luiz Rodrigues Junior Professor associado – USP</p>	 <p>Fernando Bacal Professor associado – FMUSP</p>
 <p>Abilio Afonso Baeta Neves Professor – USP / Professor – UFRGS</p>	 <p>Silvia Maria Stortini González Velázquez Professora adjunta – UPM; Professora FEI e professora titular – FAAP</p>
 <p>Patrícia Rieken Macedo Rocco Professora titular – UFRJ</p>	

Fonte: A autora

Conselho Superior da CAPES – Nov/2017

 <p>Ricardo Hasson Sayeg Professor associado – PUCSP</p>	 <p>Lívio Amaral Professor titular – UFRGS</p>
 <p>Luiz Davidovich Professora titular – UFRJ</p>	 <p>Helena Bonciani Nader Professor titular – UNIFESP</p>
 <p>Elisa Maria da Conceição Pereira Reis Professora titular – UFRJ</p>	 <p>Luiz Roberto Liza Curi Sem nenhuma referência como prof. universitário</p>
 <p>Sônia Nair Bão Professora titular – UnB</p>	

Fonte: A autora

Conselho Superior da CAPES – Set/2014

 <p>Adalberto Luis Val Professor colaborador – UFAM</p>	 <p>Arlindo Philippi Junior (reconduzido) Professor titular – USP</p>
 <p>Carlos Alberto Aragão de Carvalho Filho Professor titular – UFRJ</p>	 <p>Carlos Roberto Jamil Cury Professor titular – UFMG / Professor adjunto – PUCMG</p>
 <p>Ildeu de Castro Moreira Professor adjunto – UFRJ</p>	 <p>João Fernando Gomes de Oliveira (reconduzido) Professor titular – USP</p>
 <p>Rita de Cássia Barradas Barata Professora adjunta – FCMSCSP</p>	

Fonte: A autora

Conselho Superior da CAPES – Mai/2011

 <p>Arlindo Philippi Junior Professor titular – USP</p>	 <p>Naomar Monteiro de Almeida Filho Professor titular – UFBA</p>
 <p>João Fernando Gomes de Oliveira Professor titular – USP</p>	 <p>Luiz Davidovich (reconduzido) Professor titular – UFRJ</p>
 <p>Otávio Guilherme Cardoso Alves Velho (reconduzido) Pesquisador em antropologia</p>	 <p>Adalberto Fazzio (reconduzido) Professor titular – USP</p>
 <p>Wanderley de Souza (reconduzido) Prof. titular – UFRJ</p>	

Fonte: A autora

Conselho superior da CAPES – Jan/2008

 <p>Luiz Hildebrando Pereira da Silva (<i>in memoriam</i>) Pesquisador em medicina Tropical</p>	 <p>Otávio Cardoso Alves Velho Pesquisador em antropologia</p>
 <p>Adalberto Fazio Professor titular – USP</p>	 <p>Alex Bolanha Fiúza de Mello Professor titular – UFPA</p>
 <p>Diogo Onofre Gomes de Souza Professor titular – UFRS</p>	 <p>Luiz Davidovich Professor titular – UFRJ</p>
 <p>Ricardo Renzo Brentani (<i>In memoriam</i>) Professor titular – FAP</p>	

Fonte: A autora

Fonte das informações e imagens:

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Consulta de normas e atos administrativos*. S/D. disponível em <http://cad.capes.gov.br/consulta>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Conselho Superior*. 22 de setembro de 2020. 2020. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/conselho-superior>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 529, de 6 de maio de 2011. 27 de junho de 2022. 2022. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=697#anchor>. Acesso em 16 de outubro de 2022

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 763, de 04 de setembro de 2014. 27 de junho de 2022. 2022. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=454#anchor>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 413, de 18 de junho de 2021. 25 de março de 2022. 2022. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=6482#anchor>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Portaria nº 1491, de 27 de novembro de 2017. 27 de junho de 2022. 2022. Disponível em <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=152#anchor>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *História e Missão*. 25 de setembro de 2023. 2023. Disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

CNPq – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. *Centro de Memória > CNPq Ano a Ano > Dirigentes*. S/D. Disponível em: <https://centrodememoria.cnpq.br/Dirigentes.html>. Acesso em 18 de outubro de 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Toma Posse O Conselho Superior Da CAPES. S/D. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/180-estudantes-108009469/pos-graduacao-500454045/9886-sp-444977289>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

- Imagens disponíveis em: <https://www.abc.org.br/>, <https://lattes.cnpq.br/>, <https://centrodememoria.cnpq.br/>, <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/>. Acesso em 16 de outubro de 2022.

APÊNDICE II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Questionário aplicado a docentes de pós-graduação da UFF, nas áreas de exatas, humanas e saúde.

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa de tese de doutoramento acerca do “**Posicionamento Docente Diante dos Órgãos Oficiais de Avaliação e Fomento**”, de Carla Guimarães Ferreira, aluna do Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A pesquisa tem por objetivo analisar as percepções dos docentes sobre o tema e os impactos destes órgãos na vida dos(as) professores(as) de pós-graduação.

Você aceita participar da pesquisa? Se sim, continue para a próxima seção.

() Sim, aceito participar.

Continuar para a próxima seção.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

Estamos desenvolvendo uma pesquisa sobre o sobre o “**Posicionamento Docente Diante dos Órgãos Oficiais de Avaliação e Fomento**”. a analisar as percepções dos docentes acerca do tema e os impactos destes órgãos na vida dos professores de pós-graduação. Solicitamos a sua colaboração no sentido de responder por completo a este questionário, que está sendo submetido a 38 cursos de pós-graduação stricto sensu da Universidade Federal Fluminense (UFF).

As informações pessoais utilizadas nesta pesquisa terão caráter confidencial, não havendo identificação dos(as) participantes, sendo assegurado o sigilo de sua resposta.

Ao ler esse termo, você tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer parte do questionário, sem qualquer prejuízo para você. Se desejar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do e-mail da doutoranda (carlagf@id.uff.br).

Esperamos que este estudo contribua com informações importantes ao meio acadêmico. Portanto, para darmos continuidade à pesquisa, solicitamos que concorde com o presente termo: Após a leitura e compreensão destas informações, aceito participar da pesquisa, entendo que a minha participação é voluntária e me responsabilizo pelas informações prestadas. Confirmando que autorizo a utilização de minhas respostas neste trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados por mim informados neste estudo.

Seção I - Informações Pessoais:

Com qual gênero você se identifica?

() Homem Cisgênero

- () Homem Transgênero
 () Mulher Cisgênero
 () Mulher Transgênero
 () Outro
 () Prefiro não responder

Qual sua raça?

- () Branca
 () Parda
 () Preta
 () Amarela
 () Indígena

Tempo de universidade COMO PROFESSOR: _____.

Tempo de professor em pós-graduação STRICTO SENSU: _____.

Qual o nome do curso de pós-graduação stricto sensu onde você atua?

_____.

Qual o nome do programa de pós-graduação stricto sensu onde você atua?

_____.

Seção II - Cotidiano Docente:

1 – COMO VC CONSIDERA SEU TEMPO DE LEITURA, PRINCIPALMENTE EM RELAÇÃO A LIVROS? (Selecione todas as opções que julgar pertinente).

- () Diminuiu diante do número de tarefas que a universidade demanda de uns anos para cá.
 () Diminuiu, mas a leitura de artigos aumentou consideravelmente.
 () Manteve-se o mesmo, de uns anos para cá, contudo, são leituras mais ligeiras.
 () Aumentou, contudo, são leituras mais ligeiras.
 () Aumentou em quantidade e em qualidade.

2 - EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO DA CAPES E DAS BOLSAS CONCEDIDAS PELO CNPq, MARQUE AS OPÇÕES ABAIXO:

2.1 - VOCÊ CONSEGUE PUBLICAR EM UMA REVISTA QUALIS A, PELO MENOS UMA VEZ AO ANO?

- () SIM Algumas vezes () () NÃO

2.1.1 – COMO SE SE SENTE QUANDO PUBLICA EM UMA REVISTA QUALIS A?

- () Orgulhoso, foi fruto do meu trabalho.
 () Indiferente, foi fruto do meu trabalho.
 () Indiferente, geralmente é sorte ou um palpite certo.

2.2 - VOCÊ É BOLSISTA DE PRODUTIVIDADE DO CNPq?

- () SIM () NÃO

2.2.1 - SE SIM, COMO SE SENTE?

- () Indiferente, a bolsa não é o suficiente para ser considerada um complemento salarial e o serviço aumenta exponencialmente.
- () Orgulhoso, foi fruto do meu trabalho.

3 – COM QUAL IMPORTÂNCIA VOCÊ AVALIA OS ITENS A SEGUIR? MARQUE O PESO DE 1 A 5:

Publicar em uma revista Qualis A, gerando maior pontuação a você e ao programa que participa:
1 2 3 4 5

Publicar em uma revista de Qualis inferior ou sem Qualis, porém de ampla divulgação no meio acadêmico: 1 2 3 4 5

Publicar um artigo ou um capítulo de livro, independente de pontuação, a fim de simplesmente poder compartilhar suas pesquisas e ideias: 1 2 3 4 5

3.1 – GOSTARIA DE TECER UM COMENTÁRIO A RESPEITO?

4 – COMO VOCÊ PERCEBE A INFLUÊNCIA DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM SUAS ATRIBUIÇÕES ACADÊMICAS? (Selecione todas as opções que julgar pertinente).

- () Ela amplia os conhecimentos que eu tenho e que compartilho com os discentes.
- () Ela diminui meu tempo para as atividades na graduação e para as atividades pessoais.
- () Passei a me sentir mais estressado(a) ao assumir, além da graduação, a pós-graduação.
- () Percebo maior reconhecimento do meu trabalho por estar atuando na pós-graduação.
- () Tenho feito uso de medicamentos por conta da pressão no trabalho.
- () Percebo maior reconhecimento ao meu trabalho quando estou inserido na pós-graduação.
- () Me dão maiores oportunidades de participação, por exemplo, em bancas e eventos, quando estou inserido na pós-graduação.
- () Tenho mais chances de ser um pesquisador bolsista se atuo na pós-graduação.

4.1 – ANALISANDO A(S) RESPOSTA(S) ACIMA, CONSIDERA VÁLIDO O ESFORÇO QUE LHE É EXIGIDO EM PROL DE TUDO O QUE O CARGO DEMANDA? COMENTE SE ACHAR NECESSÁRIO:

5 - VOCÊ SE SENTE MAIS REALIZADO NO TRABALHO:

- () Com as atividades da pós-graduação.
- () Com as atividades da graduação.
- () Com as atividades de extensão.
- () Com as atividades de pesquisa.
- () Com as atividades de gestão.

Mérito acadêmico e intelectual, originalidade e relevância do projeto para o desenvolvimento científico, tecnológico ou social do país, considerando, adicionalmente, seus potenciais impactos e caráter inovador.

Contribuição do proponente para a formação de recursos humanos altamente qualificados e atuação em cursos de graduação e pós-graduação.

Grau de aderência do projeto às Áreas: Estratégicas, Habilitadoras, de Produção, para Desenvolvimento Sustentável e para Qualidade de Vida, bem como o grau de aderência do projeto à ciência básica e fundamental.

Atuação em sociedades científicas e editoras de periódicos no país e no exterior.

Cooperação com grupos de pesquisas ou instituições no país e no exterior.

Participação ou coordenação de projetos e redes de pesquisa.

Recebimento de prêmios, condecorações e outras distinções.

Atuação em gestão científica.

Todos são pertinentes.

12.1 – CASO DISCORDE DE ALGUM CRITÉRIO, PODERIA EXPLICAR O MOTIVO?

13 - SOBRE O USO DE TECNOLOGIAS, NO GERAL, SELECIONE TODAS AS OPÇÕES QUE JULGAR PERTINENTE:

Resolvo muitas demandas por meio de celulares e computadores (exemplo: respondo e-mails, preencho formulários, leio artigos, deixo recados a professores e alunos).

O uso das tecnologias, principalmente do Whatsapp, acaba consumindo muito do meu tempo.

Possuo um número de celular e um e-mail institucional, nos quais atendo apenas no meu horário de serviço.

Utilizo bastante as tecnologias para leitura de livros. Tenho substituído os livros físicos por e-books depois do aparecimento dos leitores digitais.

Não possuo redes sociais como Facebook, Instagram ou Twitter, mas Whatsapp ou Telegram sim.

Não possuo redes sociais como Facebook, Instagram ou Twitter, tampouco Whatsapp ou Telegram.

14 - DE UM MODO GERAL, CONSIDERANDO O QUE VOCÊ TEM OBSERVADO QUANTO À PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL, QUAL A SUA AVALIAÇÃO SOBRE OS ORGÃOS DE FOMENTO (Ex.: CAPES, CNPq, FAPERJ E OUTROS)?

Ótima () Boa () Regular () Ruim ()

14.1 – GOSTARIA DE TECER UM COMENTÁRIO A RESPEITO?

APÊNDICE III

Informações sobre os cursos participantes da pesquisa

Informações Gerais de Cursos Stricto Sensu UFF					
Nº	Escola / Faculdade/ Instituto	Curso	Nível	Área	Conceito CAPES
1	Faculdade de Administração e Ciências Contábeis	Administração (acadêmico) - Niterói	Mestrado	Ciências Humanas e Sociais	4
2	Instituto de Ciências Humanas e Sociais	Administração - Volta Redonda	Mestrado Profissional	Ciências Humanas e Sociais	5
3	Escola de Arquitetura e Urbanismo	Arquitetura e Urbanismo	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	5
4	Instituto de Biologia	Biologia Marinha e Ambientes Costeiros	Mestrado e Doutorado	Ciências Biológicas	4
5	Instituto de Biologia	Ciências e Biotecnologia	Mestrado e Doutorado	Interdisciplinar	5
6	Instituto de Biologia	Ciências, Tecnologias e Inclusão	Doutorado	Interdisciplinar	4
7	Faculdade de Medicina	Ciências Médicas	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde	5
8	Instituto de Computação	Computação	Mestrado e Doutorado	Ciências Exatas e Tecnológicas	6
9	Instituto de Arte e Comunicação Social	Comunicação	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	7

Informações Gerais de Cursos Stricto Sensu UFF					
Nº	Escola / Faculdade/ Instituto	Curso	Nível	Área	Conceito CAPES
10	Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional	Desenvolvimento Regional, Ambiente e Políticas Públicas - Campos dos Goytacazes	Mestrado	Ciências Humanas e Sociais	3
11	Faculdade de Direito	Direito Constitucional	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	4
12	Faculdade de Economia	Economia	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	6
13	Escola de Enfermagem	Enfermagem – Ensino da Saúde	Mestrado Profissional	Ciências da Saúde	5
14	Escola de Enfermagem	Enfermagem Assistencial	Mestrado Profissional	Ciências da Saúde	4
15	Escola de Enfermagem	Enfermagem – Ciências do Cuidado em Saúde	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde	4
16	Escola de Engenharia	Engenharia Civil	Mestrado	Ciências Exatas e Tecnológicas	4
17	Escola de Engenharia	Engenharia de Produção (acadêmico) - Niterói	Mestrado e Doutorado	Ciências Exatas e Tecnológicas	4
18	Escola de Engenharia	Engenh. de Produção - Volta Redonda	Mestrado Profissional	Ciências Exatas e Tecnológicas	3
19	Instituto de Ciência e Tecnologia (ICT)	Engen. de Produção e Sistemas Computacionais - Rio das Ostras	Mestrado Profissional	Ciências Exatas e Tecnológicas	3

Informações Gerais de Cursos Stricto Sensu UFF					
Nº	Escola / Faculdade/ Instituto	Curso	Nível	Área	Conceito CAPES
20	Escola de Engenharia	Engenharia Metalúrgica - Volta Redonda	Mestrado e Doutorado	Ciências Exatas e Tecnológicas	4
21	Escola de Engenharia	Tecnologia Ambiental - V. Redonda	Mestrado	Ciências Exatas e Tecnológicas	3
22	Escola de Engenharia (LATEC)	Sistema de Gestão Sustentáveis (LATEC)	Doutorado	Ciências Exatas e Tecnológicas, Eixo: Ciências Agrárias	4
23	Instituto do Noroeste Fluminense	Ensino - Santo Antônio de Pádua	Mestrado	Ciências Humanas e Sociais	4
24	Faculdade de Farmácia	Ciências Aplicadas a produtos p/ Saúde	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde	5
25	Instituto de Ciências Humanas e Filosofia	Filosofia	Mestrado	Ciências Humanas e Sociais	4
26	Instituto de Ciências Humanas e Filosofia	História	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	7
27	Instituto de Letras	Estudos de Linguagem	Mestrado e Doutorado	Letras	6
28	Instituto de Letras	Estudos de Literatura	Mestrado e Doutorado	Letras	7
29	Instituto de Matemática	Matemática	Mestrado e Doutorado	Ciências Exatas e Tecnológicas	6
30	Faculdade de Nutrição	Ciências da Nutrição	Mestrado	Ciências Humanas e Sociais	3

Informações Gerais de Cursos Stricto Sensu UFF					
Nº	Escola / Faculdade/ Instituto	Curso	Nível	Área	Conceito CAPES
31	Faculdade de Odontologia	Odontologia - Niterói	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde	5
32	Instituto de Saúde de Nova Friburgo	Odontologia - Nova Friburgo	Mestrado	Ciências da Saúde	4
33	Faculdade de Medicina	Patologia	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde	4
34	Instituto de Psicologia	Psicologia	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	4
35	Instituto de Química	Química	Mestrado e Doutorado	Ciências Exatas e Tecnológicas	6
36	Escola de Serviço Social	Política Social	Mestrado e Doutorado	Ciências Humanas e Sociais	5
37	Escola de Serviço Social	Serviço Social e Desenvolvimento Regional	Mestrado	Ciências Humanas e Sociais	4
38	Faculdade de Veterinária	Medicina Veterinária (Clínica e Reprodução Animal)	Mestrado e Doutorado	Ciências da Saúde	5

Fonte: A autora

APÊNDICE IV

Documentos de 3 cursos da área de Administração e Administração Pública da UFF de Volta Redonda e Niterói com orientações dadas aos alunos sobre Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sofre a utilização de fontes recentes e a priorização do uso de artigos como base de pesquisa. Uma das justificativas é que o pesquisador necessita pesquisar em fontes novas, pois os dados de textos antigos podem caducar, com isso estimula-se que o autor busque seu referencial teórico em artigos a partir dos anos 2000. Outra explicação aos alunos é que, se não seguirem as normas (priorização de artigos e referenciais com datas atuais), não terão chances de transformar o TCC em artigos para publicação.

- O documento 1 pertence ao curso semipresencial de especialização em Gestão Pública, de Volta Redonda/RJ. Na página 1 do documento, o texto informa que entre as orientações constará sugestões já selecionadas pelos professores para o referencial teórico da pesquisa. Na página 6, pode-se ver que os sites indicados direcionam os alunos a artigos. Não há sugestão de livros.
- O documento 2 pertence ao curso semipresencial de graduação em Administração Pública, de Volta Redonda/RJ. Na página 3 do documento, o texto informa ao aluno que ele deve fazer uso de referências textuais atuais.
- O documento 3 pertence ao curso de *Master Business Administration* (MBA) em Logística Empresarial, de Niterói/RJ. Na página 1 do documento, o texto informa ao aluno que ele deve fazer uso de referências textuais atuais.

Documento 1

P. 1
<p>PROGRAMA DE RECUPERAÇÃO DE TCC ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA – UFF</p> <p>Encontro 2: Videoconferência de orientação para elaboração da seção Revisão bibliográfica/Referencial teórico Data: 31/08 Horário: 20h às 22h</p> <p>Atividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Orientação para elaboração da Etapa 2 – Revisão bibliográfica/Referencial teórico 2) Repositórios, periódicos e eventos de pesquisa selecionados 3) Uso de textos selecionados cujas informações podem ser incorporadas na revisão bibliográfica 4) Trabalhos acadêmicos na área de Gestão Pública

P. 6

3) Repositórios, periódicos e eventos de pesquisa selecionados**Repositórios com conteúdo geral:**www.spell.org.br/www.scielo.org/www.redalyc.org/www.periodicos.capes.gov.br/**Periódicos e eventos com conteúdo específico (gestão pública):**

Revista Administração Pública e Gestão Social

<https://periodicos.ufv.br/apgs/>

Cadernos Gestão Pública e Cidadania

<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc>

Encontro de Administração Pública da ANPAD – EnAPG

http://www.anpad.org.br/eventos.php?cod_evento=6&cod_evento_edicao=94

Encontro Brasileiro de Administração Pública

<http://ebap.sbap.org.br/>

Documento 2:

P. 3

BACHARELADO EM
ADMINISTRAÇÃO
PÚBLICA
MODALIDADE SEMIPRESENCIAL**MODELO DE ARTIGO CIENTÍFICO****Coloque Aqui o Título do Trabalho***Fulano da Silva – email@exemplo.com.br – UFF/ICHS**Beltrano da Silva – email@exemplo.com.br – UFF/ICHS**Sicrano da Silva – email@exemplo.com.br – UFF/ICHS***Referencial Teórico**

Neste tópico deve se desenvolver a base teórica do trabalho. Para trabalhos na modalidade “Relato de Práticas” o/s autor/es devem colocar uma teoria e/ou conceito estudado que possa fazer uma ligação teoria e prática.

Na Revisão da Literatura, como o próprio nome indica, **analisam-se as mais recentes obras científicas disponíveis que tratem do assunto** ou que deem embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

É aqui também que são explicitados os principais conceitos e termos técnicos a serem utilizados na pesquisa.

Também chamada de “estado da arte”, a revisão da literatura demonstra que o pesquisador está atualizado nas últimas discussões no campo de conhecimento em investigação.

Documento 3

P. 1



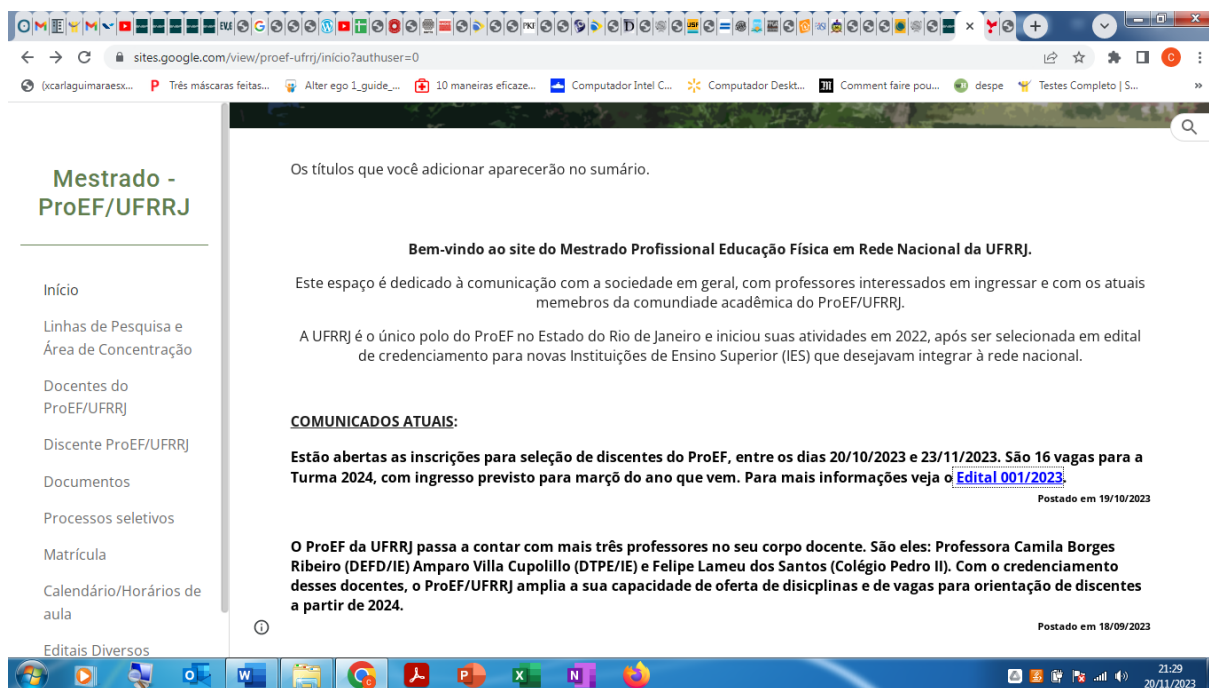
FICHA DE AVALIAÇÃO DE ARTIGO – CONCLUSÃO DE CURSO

Curso: LOGEMP Turma:

Autores (aluno + prof. Orientador):

Título do ARTIGO:

AVALIAÇÃO DO ARTIGO				
Item	Nome	Valor Máximo	Avaliação do artigo	Observação
1	Resumo – Abstract (deve conter: objetivo, metodologia utilizada, resultado alcançado) + palavras chaves → Versão em português e outra em inglês.	0,5		
2	Introdução (contextualização do tema, definição da abrangência, relevância e questão problema)	1,5		
3	Revisão bibliográfica (deve conter pelo menos 5 bibliografias escritas nos últimos 3 anos)	1,5		
4	Solução do problema (apresentação da solução utilizando a metodologia proposta) → Revisão bibliográfica (nota até 80%); Estudo de caso (nota até 100%)	2,5		
5	Conclusões (identificar se a questão problema foi resolvida e qual a solução encontrada – a opinião do autor conta ponto neste momento)	1,5		
6	Trabalhos futuros (descrição de trabalhos que podem ser desenvolvidos a partir deste artigo)	0,5		
7	Integração das partes (há lógica de início, meio e fim no artigo?)	1,0		
8	Formatação e português (a formatação está em de acordo com o padrão de um artigo e conforme a ABNT?)	1,0		
9	Nota	10,0		



Os títulos que você adicionar aparecerão no sumário.

Bem-vindo ao site do Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional da UFRRJ.

Este espaço é dedicado à comunicação com a sociedade em geral, com professores interessados em ingressar e com os atuais membros da comunidade acadêmica do ProEF/UFRRJ.

A UFRRJ é o único polo do ProEF no Estado do Rio de Janeiro e iniciou suas atividades em 2022, após ser selecionada em edital de credenciamento para novas Instituições de Ensino Superior (IES) que desejavam integrar à rede nacional.

COMUNICADOS ATUAIS:

Estão abertas as inscrições para seleção de discentes do ProEF, entre os dias 20/10/2023 e 23/11/2023. São 16 vagas para a Turma 2024, com ingresso previsto para março do ano que vem. Para mais informações veja o [Edital 001/2023](#).
Postado em 19/10/2023

O ProEF da UFRRJ passa a contar com mais três professores no seu corpo docente. São eles: Professora Camila Borges Ribeiro (DEFD/IE) Amparo Villa Cupolillo (DTPE/IE) e Felipe Lameu dos Santos (Colégio Pedro II). Com o credenciamento desses docentes, o ProEF/UFRRJ amplia a sua capacidade de oferta de disciplinas e de vagas para orientação de discentes a partir de 2024.
Postado em 18/09/2023

Mestrado - ProEF/UFRRJ

- Início
- Linhas de Pesquisa e Área de Concentração
- Docentes do ProEF/UFRRJ
- Discente ProEF/UFRRJ
- Documentos
- Processos seletivos
- Matrícula
- Calendário/Horários de aula
- Editais Diversos

21:29
20/11/2023