



DA LIBERDADE À “GAIOLA DE CRISTAL”: SOBRE O PRODUTIVISMO ACADÊMICO NA PÓS-GRADUAÇÃO

Juliana de Souza Andrade

Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil.

E-mail: julianasouzaandrade@hotmail.com

Fernanda Roda de Souza Araújo Cassundé

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil.

E-mail: fernanda.roda@univasf.edu.br

Milka Alves Correia Barbosa

Doutora em Administração pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Professora da Universidade Federal de Alagoas, Brasil.

E-mail: milka.correia@gmail.com

Resumo

O estudo tem como objetivo compreender o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação stricto sensu de uma universidade federal. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, através do estudo de caso interpretativo básico. Como fontes de coleta de dados foram utilizadas a pesquisa documental e as entrevistas semiestruturadas, aplicadas a seis professores que atuavam nas modalidades acadêmica e profissional, simultaneamente. Os resultados foram tratados por meio da análise de conteúdo, com suporte do ATLAS.ti. A pesquisa de campo revela que o produtivismo cerceia a liberdade produtivo-criativa e o desejo dos atores que compõem a universidade, além de promover intensificação das atividades e precarização do trabalho, contribuindo para o surgimento de sentimentos negativos e vivências de sofrimento no trabalho, que podem evoluir para sintomas físicos e psicoemocionais que afetam a saúde desses profissionais.

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

FROM LIBERTY TO THE "CRYSTAL CAGE": ABOUT ACADEMIC PRODUCTIVISM IN POSTGRADUATE STUDIES

Abstract

The present study sought to understand the impact of academic productivism on the activity developed by teachers linked to the Graduate Programs stricto sensu of a federal university. For that, a research of qualitative approach was developed, through the basic interpretative case study. As sources of data collection, documentary research and semistructured interviews were used, applied to six professors who worked in the academic and professional modalities, simultaneously. The results were treated through content analysis, with support from ATLAS.ti. The field research reveals that productivism limits productive-creative freedom and the desire of the actors that compose the university, besides promoting intensification of activities and precariousness of work, contributing to the emergence of negative feelings and experiences of suffering at work, which can evolve into physical and psychoemotional symptoms that affect the health of these professionals.

Keywords: Post-Graduation. Academic Productivism. Public university.

1 INTRODUÇÃO

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

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

Como consequências da pressão ocasionada pelo produtivismo, a literatura identificou uma séria de consequências, tais como: intensificação (BIANCHETTI; MACHADO, 2009a; GODOI; XAVIER, 2012; LEITE, 2017), precarização (BOSI, 2007; BORSOI, 2012; RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015) e “McDonaldização” do trabalho docente (ALCADIPANI, 2011; SALO, HEIKKINEN, 2011); desvios éticos de produção, como “ciência-salame” ou publicações fracionadas (YAMAMOTO et al., 2012; MARASCHIN; SATO, 2013), autocitação descontextualizada (SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014), publicações repetidas e maquiadas (KUENZER; MORAES, 2005; YAMAMOTO et al., 2012), fraude acadêmica, aumento do número de plágio, auto plágio e coautoria (RODRIGUES, 2007; TREIN; RODRIGUES, 2011), fetiche da citação (MATTOS, 2012), proliferação de coletâneas e editoras e apropriação do trabalho dos orientandos (BIANCHETTI; MACHADO, 2009b), desonestidade e má qualidade nas publicações (RODRIGUES, 2007; MATTOS, 2008; MOREIRA, 2009; ALCADIPANI, 2011; SANTIAGO; CARVALHO, 2012); assédio moral (LEITE, 2017); adoecimento físico e psicoemocional (BORSOI, 2012; RIBEIRO; LEDA; SILVA, 2015; LEITE, 2017); aumento da competitividade, da concorrência e do individualismo (MEIS, 2003; BOSI, 2007; BIANCHETTI, MACHADO, 2009b; MOREIRA, 2009; BORSOI, 2012; SANTIAGO; CARVALHO, 2012; LEITE, 2017;); falta de solidariedade entre os pares (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015); comprometimento da ética e da moral (VIZEU; MACADAR; GRAEML, 2016); e alienação (GRADELLA JÚNIOR, 2010; TOURINHO; PALHA, 2014).

Diante do exposto, o presente estudo visa responder à seguinte questão: qual o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos programas de pós-graduação *stricto sensu* de uma universidade federal?

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

Entretanto, a partir do momento em que a lógica neoliberal, por meio das agências de fomento, impõe o modelo produtivista como critério de avaliação, essa relativa liberdade vai se esgotando (GRADELLA JÚNIOR, 2010). Assim, a autonomia acadêmica passou a ser limitada pelo forte compromisso com os objetivos institucionais, aumentando, o controle institucional sobre as atividades de ensino e de pesquisa, bem como, a forma como o trabalho é realizado. Por conseguinte, os docentes perderam parte de sua autonomia e poder de autorregulação, que foi transferido para reguladores externos - agências de fomento e avaliação (SANTIAGO; CARVALHO, 2008, 2011; SANTIAGO; CARVALHO; FERREIRA, 2015).

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

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta inicial. O referencial teórico, seção dois, aborda questões relacionadas ao produtivismo acadêmico. A seção três apresenta o percurso metodológico adotado para execução da pesquisa. A apresentação e discussão dos resultados compõe a seção quatro. Por fim, e à guisa de conclusões, apresentam-se as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Produtivismo acadêmico

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

Sua origem remete aos anos 50, nos Estados Unidos, tendo se propagado por meio da expressão *“publish or perish”* (publicar ou perecer), que demonstrava o risco à carreira de professores e pesquisadores que não produzissem de acordo com metas estipuladas pelos órgãos de financiamento, pelas universidades ou pelo mercado.

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

A fim de cumprir as exigências do sistema avaliativo e obter uma melhor pontuação, da qual derivam os recursos financeiros, é requerido, especialmente do professor de pós-graduação, dentre outras atividades, produzir e publicar em periódicos classificados pela CAPES ou em editoras de renome, ministrar aulas na graduação e na pós-graduação, ter pesquisa financiada por agências de fomento, prestar assessorias e consultorias científicas, proferir palestras, participar de eventos nacionais e internacionais, além de obter algum tipo

de bolsa, principalmente, a de Produtividade, do CNPq (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2009). Consequentemente, há uma busca desenfreada por “engordar o Lattes”, a fim de se obter maior prestígio e remuneração, retroalimentando, assim, o ciclo anômalo do produtivismo, que compromete a geração de conhecimento necessária ao desenvolvimento e autonomia nacionais (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p.7).

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

O tempo entre a reflexão, a coleta de dados, a análise, o relato, o retorno ao texto para conferi-lo valor são, em nome da racionalização do tempo, substituídos por “*fast-papers*”, submetidos em números não proporcionais à velocidade de avaliação por parte dos periódicos (ROSA, 2008).

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

Por meio da fragmentação do tempo, a lógica produtivista contribui para que as universidades deixem de ser espaços lentos de leitura, reflexão, diálogo crítico e formação do conhecimento, interferindo no ritmo tradicional de seu estilo de vida diário, na produtividade e na satisfação do trabalho acadêmico (SALO; HEIKKINEN, 2011). Por conseguinte, as etapas da produção científica têm se invertido, posto que a publicação, antes consequência da pesquisa, se tornou o seu fim primário (periódico de maior pontuação), enquanto que o intuito principal, qual seja, a descoberta da solução para o problema apresentado, assume o segundo plano (SILVA; GONÇALVES-SILVA; MOREIRA, 2014). Logo, o impacto do produtivismo extrapola os muros da universidade, atingindo também a sociedade, que perde o benefício gerado pelas pesquisas bem elaboradas (MATTOS, 2012).

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

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

Os programas, por sua vez, visando atender aos critérios de credenciamento da CAPES, se apoiam no corpo discente para manter o vínculo, exigindo cada vez mais produtividade dos pesquisadores em formação, o que alimenta o círculo vicioso do produtivismo acadêmico. O processo de ensino e aprendizado também sofre impactos, se tornando uma rápida transmissão de conhecimentos que não preza pela reflexão crítica e pelo diálogo. Os professores da pós-graduação, muitas vezes, são escolhidos com base na sua produtividade enquanto pesquisadores, e não no seu domínio no campo de conhecimento da disciplina, colocando em risco, assim, a marca essencial da docência, que é a formação (CHAUÍ, 2003). Desse modo, a construção didático-pedagógica do profissional é relegada a segundo plano, partindo-se do princípio de que quem pesquisa bem, ensina bem (VOSGERAU; ORLANDO; MEYER, 2017).

Borsoi (2012) afirma que o caráter imaterial do trabalho docente vem cedendo lugar à materialidade, onde a formação e o ensino dão espaço à pesquisa e à publicação que, por sua vez, não priorizam a relevância científica e social. Por conseguinte, alguns professores optam pela publicação em detrimento a atividades que não lhe trarão um retorno em termos de avaliação, como trabalhos voluntários de pareceres em revistas e participação em bancas. Dessa maneira, o produtivismo transforma o professor de um intelectual acadêmico para um intelectual institucional, preocupado apenas em desenvolver atividades pelas quais são avaliados e reconhecidos (PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015; VOSGERAU, ORLANDO, MEYER, 2017).

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

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

lugar, incluindo sua residência, em trabalho noturno, finais de semanas e feriados, geralmente para suprir a demanda acumulada durante a semana (RIBEIRO; LEDA, 2016).

O produtivismo também é responsável por estimular, no meio acadêmico, uma cultura de individualismo, competição e rivalidade, própria da globalização do trabalho. A busca por recursos de pesquisa, manutenção de bolsas de estudo, custeio de viagens e congressos, bem como, a classificação de programas em *rankings*, têm contribuído para a naturalização da disputa entre universidades, Programas de Pós-Graduação, docentes e discentes, fomentado pelas agências financiadoras e avaliadoras (BORSOI, 2012). Esse cenário degrada as relações pessoais, produzindo alterações do sentido, satisfação e prazer no trabalho (RUZA; SILVA, 2016), além de ameaçar a solidariedade e cooperação entre os pares, prejudicando a sensação de pertencimento ao sistema e a junção de esforços em prol de um objetivo comum, em vez de apenas uma soma de desempenhos individuais (SANTOS, 2010; BORSOI, 2012; PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015).

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

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa apresenta abordagem qualitativa, buscando explorar e entender o significado que os participantes atribuem ao produtivismo acadêmico a partir de dados coletados em seu próprio ambiente e analisados através das interpretações do pesquisador (DENZIN; LINCOLN, 2011). Quanto ao modo, foi realizado um estudo de caso interpretativo, que, além de descrever o produtivismo acadêmico, buscou confirmar suposições teóricas apresentadas na revisão bibliográfica, trazendo *insights* sobre o tema (KICH; PEREIRA, 2013).

Foi escolhida, como lócus desta pesquisa, a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), organização federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, tendo sua criação legitimada pela Lei nº 10.473, de 27 de junho de 2002. Como unidades de análise, a pesquisa considerou 14 PPGs listados a seguir: Administração Pública em Rede Nacional; Agronomia - Produção Vegetal; Ciência Animal; Ciência dos Materiais; Ciências da Saúde e Biológicas; Ciências Veterinárias no Semiárido; Dinâmicas e Desenvolvimento do Semiárido; Educação Física; Engenharia Agrícola; Ensino de Física; Extensão Rural; Matemática em Rede Nacional; Psicologia; Recursos Naturais do Semiárido.

Como estratégias de coleta de dados, foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Os documentos submetidos à análise estão apresentados no Quadro 1:

Quadro 1 - Documentos submetidos à análise de conteúdo

Documento	Órgão Responsável	Código
Portaria Nº 17, de 28 de novembro de 2009	MEC	DOC 1.1
Documento de área 2017 – Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo	CAPES	DOC 1.2
Documento de área 2017 – Matemática Probabilidade e Estatística	CAPES	DOC 1.3
Documento de área 2017 – Educação Física	CAPES	DOC 1.4

Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 – v. I	CAPES	DOC 1.5
Regimento Interno do CPGCM	CPGCM	DOC 2.1
Regimento Interno do CPGEA	CPGEA	DOC 2.2
Regimento Interno do PPGDiDeS	PPGDiDeS	DOC 2.3
Regimento Interno do PPGA-PV	PPGA-PV	DOC 2.4
Regimento Interno do CPGP	CPGP	DOC 2.5
Regimento Interno do PROFMAT/UNIVASF	PROFMAT/UNIVASF	DOC 2.6
Regimento Interno do PPGCSB	PPGCSB	DOC 2.7
Regimento Interno do CPGCA	CPGCA	DOC 2.8
Regimento Interno do MNPEF	MNPEF	DOC 2.9
Regimento Interno do PPGEF	PPGEF	DOC 2.10
Regimento Interno do CPGCVS	CPGCVS	DOC 2.11
Regimento Interno do PPGExR	PPGExR	DOC 2.12
Regimento Interno do PPGRNSA	PPGRNSA	DOC 2.13
Regimento Interno do PROFIAP/UNIVASF	PROFIAP/UNIVASF	DOC 2.14

Fonte: as autoras (2018)

A entrevista semiestruturada foi realizada entre os meses de junho e julho de 2018, nas cidades de Petrolina e Juazeiro. Selecionou-se, como corpus do estudo, nove docentes que atendiam ao critério de atuar, de forma permanente e concomitante, em ambas as modalidades (acadêmico e profissional) dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNIVASF. Entretanto, considerando-se o método de saturação empírica, quando não há incidências de novas ideias ou informações por parte dos entrevistados (GIBBS, 2009), após a realização de seis entrevistas, atingiu-se o ponto de saturação, a partir do qual é recomendada a finalização do trabalho de campo (DUARTE, 2002). É importante ressaltar que, em virtude de uma recomendação específica do Comitê de Ética em Pesquisa para garantir o anonimato dos respondentes, não foi possível mencionar o perfil de cada participante tendo em vista que os dados poderiam ser cruzados com os PPGs da Instituição e, portanto, os respondentes identificados.

Como método de análise escolheu-se a análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que consiste numa técnica de tratamento de dados resultantes da comunicação verbal, como textos escritos, falas, relatos e depoimentos em geral, integrando-se a vários contextos metodológicos, dentre eles, o estudo de caso, com o objetivo de gerar inferências do conteúdo da comunicação (SOUZA, 2014). Este estudo empregou a análise categorial, técnica mais utilizada pela análise de conteúdo (CAPPELLE; MELO; GONÇALVES, 2003), que consiste em operações de desmembramento do texto em unidades, com vistas a descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação.

O modelo de análise deste estudo foi construído com base nas perguntas norteadoras, agrupadas em torno de duas categorias principais, elaboradas anteriormente à etapa de análise dos dados e definidas a partir da fundamentação teórica, sendo ambas, categorias e definições, registradas no quadro matricial (Quadro 2). Posteriormente, foram definidas as dimensões – características observáveis e mensuráveis a serem aferidas dos conteúdos dos documentos e relatos, juntamente às fontes e instrumentos de coleta responsável por atender cada uma das categorias.

Quadro 2 – Categorias de análise definidas a priori

Perguntas Norteadoras	Categorias de Análise	Definição Conceitual	Dimensões	Fontes/ Instrumentos
<p>1. Qual a percepção dos professores permanentes vinculados à pós-graduação stricto sensu sobre o produtivismo acadêmico?</p> <p>2. Qual a influência da lógica produtivista no trabalho dos professores permanentes de pós-graduação stricto sensu?</p>	Produtivismo acadêmico	Fenômeno inerente à Pós-Graduação, caracterizado pela sobreposição da quantidade à qualidade da produção científico-acadêmica. Resultante dos mecanismos de regulação e controle, típicos do modelo gerencial, visa medir e matematizar o desempenho em busca de eficiência e eficácia, trazendo prejuízos à prática universitária e ao bem-estar docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Perda da liberdade acadêmica; • Intensificação das atividades; • Precarização do trabalho; • Relação entre os pares; • Satisfação e prazer no trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista: perguntas 1, 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13 • Documentos: currículos Lattes
3. Como os professores permanentes dos programas de pós-graduação stricto sensu percebem os modelos de avaliação do programa, impostos pela CAPES, sob a perspectiva do produtivismo acadêmico?	Modelo de avaliação da CAPES	A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior exerce a função reguladora de acompanhar, avaliar e classificar os programas de pós-graduação no Brasil, a partir de critérios predominantemente quantitativos.	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprimento de metas e prazos • Valorização da produção intelectual • Parâmetros avaliativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista: perguntas 6, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21 • Documentos: DOC 1.1. a 1.5; DOC 2.1 a 2.14

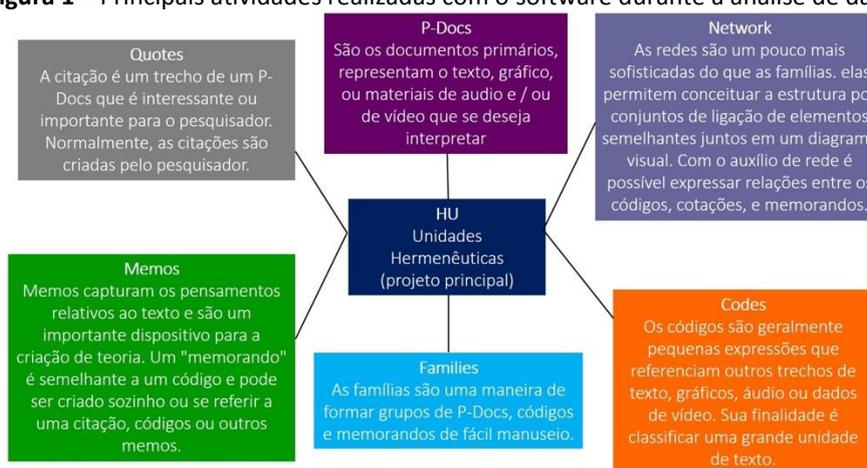
4. Quais as diferenças de percepções sobre as exigências do produtividade nos mestrados profissionais e acadêmicos?				
---	--	--	--	--

Fonte: as autoras (2018)

Nesta pesquisa, a análise de dados teve o suporte da versão 8.2.33 do ATLAS.ti. Através de suas ferramentas, foi possível realizar uma série de atividades, como: adição do arquivo com os resultados do estudo em forma de P-Doc e armazenamento na Unidade Hermenêutica (HU); seleção das *quotations*; adição aos *codes*; agrupamento em *code groups*; e criação das *networks*, com geração de *links* (articulações) entre os diferentes elementos.

A Figura 1 sintetiza e explica essas principais atividades realizadas com o software durante a análise de dados.

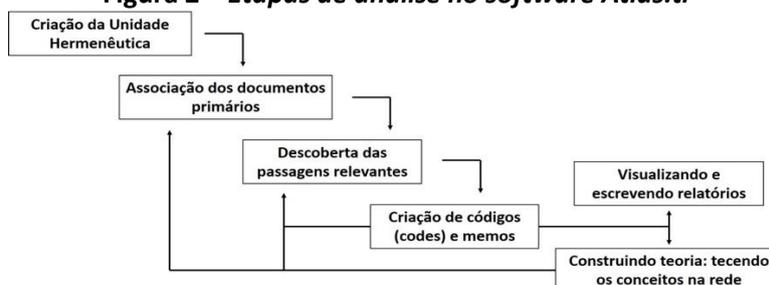
Figura 1 – Principais atividades realizadas com o software durante a análise de dados



Fonte: Cassundé (2015, p.80)

A análise dos dados no *software* Atlas.ti seguiu as etapas demonstradas na Figura 2:

Figura 2 – Etapas de análise no *software* Atlas.ti



Fonte: Cassundé (2015, p. 81)

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Caracterização dos sujeitos

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

Os professores entrevistados atuam na UNIVASF (Campi Petrolina e Juazeiro) há, no mínimo, 8 anos, ou seja, desde a sua fundação, e, especificamente na Pós-Graduação, no mínimo, há 3 anos. Todos trabalham em regime de dedicação exclusiva e cumprem jornada de 40 horas semanais. Dos professores entrevistados, apenas um possuía, à época da entrevista, Bolsa Produtividade do CNPq e três estavam desempenhando função administrativa.

4.2 Sobre o produtivismo acadêmico

Uma vez que a lógica produtivista, decorrente do neoliberalismo, acarreta aumento do controle institucional sobre a pesquisa e a maneira de realização do trabalho docente, há uma consecutiva redução da autonomia universitária, limitada pelas agências de fomento e avaliação (GRADELLA JÚNIOR, 2010; SANTIAGO; CARVALHO, 2008, 2011; SANTIAGO; CARVALHO; FERREIRA, 2015). Assim, apoiando o entendimento desses diversos autores, os entrevistados consideram o fenômeno como um dos fatores de cerceamento da liberdade acadêmica, conforme ilustram os seguintes trechos:

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

Sobre a maneira que a lógica produtivista, inserida no meio acadêmico, influencia o trabalho docente na Pós-Graduação *stricto sensu*, os entrevistados identificam a intensificação nas atividades desenvolvidas, como evidencia o discurso da docente abaixo

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

Essa reflexão foi reafirmada pela análise dos currículos Lattes. Constatou-se que, juntos, os professores entrevistados mantêm, atualmente, 34 projetos de pesquisa e 48 orientações, tanto na graduação quanto na pós. Chamou atenção, na análise, um docente que é revisor de 40 periódicos, e outro, que participou de 122 bancas de defesa e qualificação, no período de quatro anos. Ademais, os entrevistados realizam edição de periódicos, publicação

de trabalhos e resumos em anais, de capítulos de livros e de textos em jornais e revistas, e organização de eventos.

Tendo em vista que esse alto número de atribuições, muitas vezes, extrapola a jornada semanal na instituição, é frequente a invasão no espaço-tempo dos professores, principalmente, no que concerne aos períodos de lazer e descanso, conforme já analisado por Borsoi (2012), Yamamoto *et al.* (2012) e Leite (2017). As falas, a seguir, dão suporte a essa constatação:

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

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

Embora possa ocasionar, a longo prazo, prejuízos em várias esferas da vida dos sujeitos (PEREZ, 2016), percebe-se que essa invasão no espaço-tempo já se encontra naturalizada pela categoria como inerente ao trabalho docente, como demonstra a fala do docente a seguir

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

O alto volume de atividades também se relacionou com a precariedade das condições de trabalho. Assim, em conformidade com Bosi (2007), os entrevistados indicaram a intensa rotina de atividades de ensino, pesquisa e extensão que integram o fazer acadêmico. Citaram, além disso, a burocratização excessiva presente na universidade, apontada por Oliveira (2013), marcada por um elevado corporativismo e hierarquia acadêmica e administrativa, com órgãos excessivos e pouco eficientes. Os relatos abaixo ilustram essa reflexão

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

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

Imersos nesse cenário de precariedade, perda de autonomia e intensificação das atividades, e corroborando mais uma suposição teórica deste trabalho (BOSI, 2007), é comum

que haja sensação de desapontamento com a carreira docente, associada ao desempenho tido como insatisfatório, bem como, à improdutividade enquanto pesquisadores, como se evidencia no relato a seguir

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

Ademais, ratificando o apontamento de autores como Borsoi (2012) e Ribeiro, Leda e Silva (2015), constatou-se a associação entre a pressão por produtividade e o adoecimento docente, uma vez que acarreta, seja direta ou indiretamente, impactos negativos sobre a saúde física e mental desses profissionais. Alguns dos entrevistados já vivenciaram ou apresentam, no momento, sintomas dessa ordem, derivados das condições de trabalho

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

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

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

Uma outra dimensão impactada pelo produtivismo é o relacionamento entre os pares. Embora aleguem evitar esse comportamento, é unânime, entre os entrevistados, o entendimento de que a lógica produtivista fomenta a competição e rivalidade dentro da categoria docente, no âmbito da UNIVASF. Trechos das entrevistas refletem o que discutem Borsoi (2012) e Ruza e Silva (2016):

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

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

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

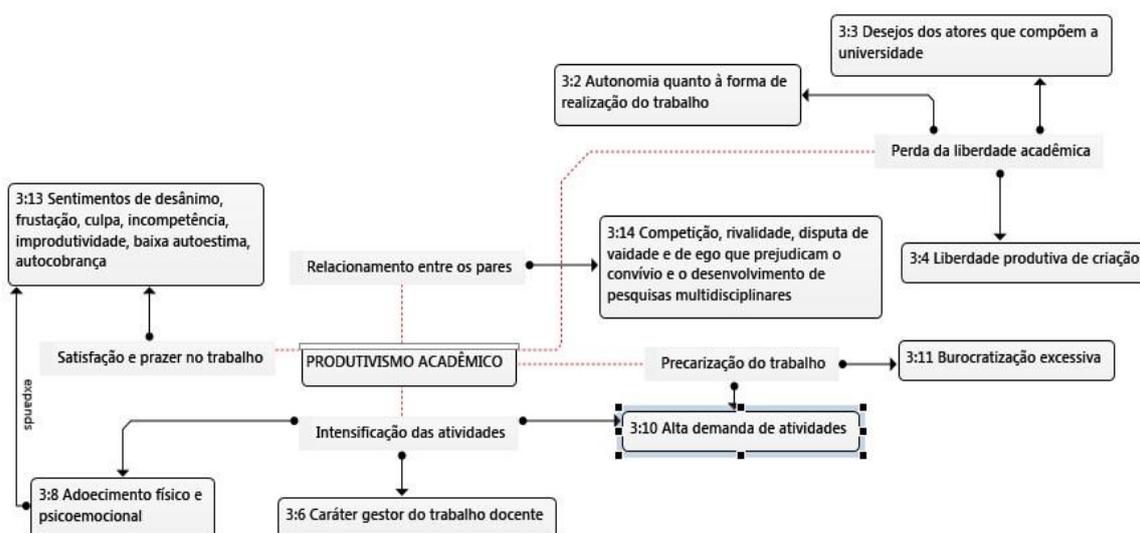
Percebe-se que, em consonância com Bosi (2007), a competição tem sido naturalizada no meio acadêmico, tornando-se a regra. Outro entrevistado ressaltou, inclusive, o impacto dessa rivalidade para o desenvolvimento das pesquisas:

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

Tal concepção retifica os apontamentos trazidos por Moreira (2009), Santos (2010), Borsoi (2012) e Patrus, Dantas e Shigaki (2015) de que a lógica produtivista ameaça o sentimento de cooperação e de solidariedade, incitando uma cultura de disputa por prestígio, recursos, número de publicações, convites para eventos, orientandos e bolsistas.

O mapa mental apresentado na figura 3 abaixo sintetiza a percepção dos professores entrevistados sobre o produtivismo acadêmico e seus impactos no trabalho docente.

Figura 3¹ - Percepção sobre o produtivismo acadêmico e seus impactos no trabalho docente



Fonte: as autoras (2018)

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

¹ É importante informar que os números que aparecem dentro dos quadros no mapa mental (ex. 3:2, 3:2, 3:4) são códigos gerados pelo Atlas.ti quando do momento da análise. O primeiro número diz respeito a uma categoria de análise, no caso desta figura, o produtivismo, e o segundo são os indicadores desta categoria.

4.3 Modelo de avaliação da CAPES

Tendo em vista que o Estado financia, em grande parte, a realização das pesquisas científicas, a avaliação se torna, além de um direito do cidadão, que custeia os serviços públicos, uma necessidade em termos éticos e de prestação de contas por parte dos pesquisadores. Ademais, através dela, o Brasil pôde ampliar o número de mestres, doutores e de bolsas de fomento às pesquisas, bem como, alavancar sua produtividade acadêmica a níveis internacionais (BIANCHETTI; MACHADO, 2007). A fala, a seguir, reconhecem sua importância

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

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

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

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

Tal exigência é pautada, principalmente, na regularidade da produção intelectual, sobretudo, na publicação de artigos, tanto para credenciamento quanto para permanência do corpo docente, como exemplificam recortes dos documentos analisados

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

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

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

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

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

Uma das entrevistadas também ressaltou a pressão por publicação, associada ao cumprimento de prazos, como fator para preterição de outras atividades

P4: Exigência de publicação em periódicos bem classificados, CNPq, a gente não dá conta porque não tem tempo suficiente para produzir, escrever, aperfeiçoar essa produção, sistematizar para publicar. Há prazos pra lançar nota, frequência, as coisas vão andando e você vai deixando, estabelecendo prioridades para cumprir os prazos, tem coisa que você não pode atropelar.

Pode-se afirmar que os documentos e as entrevistas reiteram o exposto por Café, Ribeiro e Ponczek (2017), de que, a despeito das várias atividades desenvolvidas pelos docentes, o atual modelo enfatiza, tanto para entrada quanto para permanência de cursos no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a produção científica publicada em periódicos qualificados, representando cerca de 70% no conjunto da avaliação.

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

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

Outro aspecto relevante da análise dos currículos, decorrente desse fator, foi a disparidade entre a produção de artigos (121) e a de livros (07). Esse dado reforça o fato de que o modelo de avaliação da CAPES tem induzido a comunidade acadêmica a publicar os

primeiros, em detrimento aos segundos que, embora demandem maior tempo de pesquisa e de construção, rendem menos pontos, se comparados a outras publicações (CAFÉ, 2017).

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

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

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

Assim, o Sistema Qualis, por meio de uma política hierarquizante, induz o fluxo das publicações, pois, quanto melhor a classificação, maiores as chances de captação de financiamentos (SILVA, 2009). Pela análise curricular, constatou-se que todos os docentes entrevistados possuem publicação em periódicos Qualis A (em suas áreas de atuação), o maior para a categoria de artigos científicos, embora aleguem considerar outros fatores na escolha das revistas para submissão

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

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

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

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

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

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

A fala acima ratifica o posicionamento de Gabardo, Hachem e Hamada (2018) de que o sistema Qualis está envolto em diversas disputas de interesses, sejam internas às Áreas de

Conhecimento, ou fora delas, nos CTC-ES, além da forte influência do mercado no qual as bases de dados estão inseridas, a nível global.

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

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

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

Esses depoimentos vão ao encontro da pesquisa realizada por Meis (2003), segundo a qual, a reputação científica evoca emoções, geralmente, relacionadas a aceitação ou rejeição por parte dos colegas e da comunidade acadêmica. Assim, publicar numa revista bem classificada está associado a sentimentos de reconhecimento e autoafirmação.

Além do quadro de docentes, a exigência por publicação se estende também ao corpo discente, expressa, principalmente, na obrigatoriedade de que o trabalho final (dissertação ou tese) produza um artigo científico, a ser submetido em periódico classificado pelo Sistema Qualis:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

P2: A estratégia é ter bons estudantes.

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

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

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

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

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

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

científicos que ou mesmo limitam, ou mesmo recusam, a submissão de trabalhos que apresentem esse tipo de coautoria (ESTEVES, 2017).

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

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

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

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

P2: Um dos efeitos colaterais dessa forma de avaliação: eu estou fazendo um trabalho e posso produzir um trabalho só, grande, e publicá-lo. E, às vezes, as pessoas fatiam um trabalho grande, porque eu preciso produzir. Então eu publico uma parte, depois publico uma continuação... eu poderia guardar um tempo maior, mas aí eu vou soltando aos pedaços. (...) Mas eu acho que a gente tem que equalizar isso, evitar o fatiamento do conteúdo do trabalho.

Diante disso, as entrevistas corroboraram mais uma suposição teórica deste trabalho, segundo a qual, a lógica produtivista e o modelo de avaliação da CAPES têm propiciado o aumento dos casos de fraude acadêmica. Assim, à semelhança do que foi mostrado nas pesquisas de Rodrigues (2007), Trein e Rodrigues (2011) e Café (2017), nota-se que a desonestidade acadêmica é derivada, também, da pressão institucional pelo aumento da produtividade, como forma de se manter atuante dentro do sistema, e não somente pela culpabilidade das condutas individuais.

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

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

DOC 2.4: Quando da avaliação **anual o docente não apresentar no mínimo 01 (uma) publicação em periódico indexado de circulação nacional ou internacional (mínimo Qualis B2)**, o mesmo deverá ser **notificado pelo**

Colegiado (...) Os docentes permanentes que, ao final da avaliação quadrienal realizada pela CAPES, não cumprirem os requisitos mínimos de credenciamento constante no Art. 59 serão **automaticamente descredenciados do Programa**.

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

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

Esse entendimento foi reforçado por um dos entrevistados:

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

Por sua vez, os programas que não atingirem as metas estipuladas para o período podem ser extintos ou ter seu conceito rebaixado, o que implica menor capital científico e volume de recursos financeiros destinado ao custeamento de suas atividades, provocando diminuição na obtenção de talentos.

Nessa lógica, quanto mais recursos financeiros um PPG recebe, melhor seus grupos de pesquisa são estruturados, mais talentos são atraídos e, por conseguinte, um maior volume de produção intelectual tende a ser publicado em canais de difusão melhor quadriculados no sistema Qualis/CAPES. Essa dinâmica acaba excluindo novos programas, principalmente, os situados fora dos grandes centros urbanos ou das regiões mais desenvolvidas academicamente, que não têm espaço para competir com instituições já consolidadas (CAFÉ; RIBEIRO; PONCZEK, 2017). Um dos professores corroborou essa ideia:

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

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

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

Além disso, as medidas e sistemas únicos de avaliação acabam anulando a heterogeneidade das áreas do saber, que apresentam, entre si, diferenças e particularidades. Assim, autores como Ferreira (2010) e Marchlewski, Silva e Soriano (2011) defendem que critérios utilizados para avaliar a produção das ciências exatas e biológicas, como publicação em periódicos e fator de impacto, não seriam adequados para as ciências sociais. Outrossim, a

velocidade da produção do conhecimento não é a mesma para todas as áreas, como destaca uma das entrevistadas

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

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

DOC 1.5: Com quase quarenta anos de existência, o sistema de avaliação ainda não satisfaz a diversidade das áreas. Historicamente, há a **hegemonia ou a predominância de critérios, culturas e procedimentos das ciências exatas e naturais**, as quais **migraram para outras áreas e funcionaram como uma camisa de força**.

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

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

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

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

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

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

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

Sobre os parâmetros avaliativos, por sua vez, no que concerne às diferenças entre os mestrados profissionais e acadêmicos, para boa parte dos entrevistados, os critérios adotados são semelhantes, em ambas as modalidades:

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

A avaliação dos Mestrados Profissionais (MP), até 2009, obedecia aos mesmos critérios e indicadores utilizados para os Mestrados Acadêmicos (MA). A partir de 2017, a CAPES determinou que fichas próprias fossem usadas para a primeira modalidade, que seria avaliada por comissões específicas formadas por professores doutores e profissionais e técnicos do ambiente profissional, conforme consta dos trechos abaixo:

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

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

Entretanto, para a avaliação, à semelhança dos mestrados acadêmicos, a produção de artigos em periódicos bem classificados é mais exigida do que os demais produtos técnicos. Corroboram com essa reflexão os trechos já analisados onde constatou-se que tanto os programas profissionais quanto os acadêmicos exigem a publicação de artigo em periódicos qualificados como condição para a titulação dos discentes. Outros documentos também reforçam essa interpretação, como se observa nos recortes abaixo:

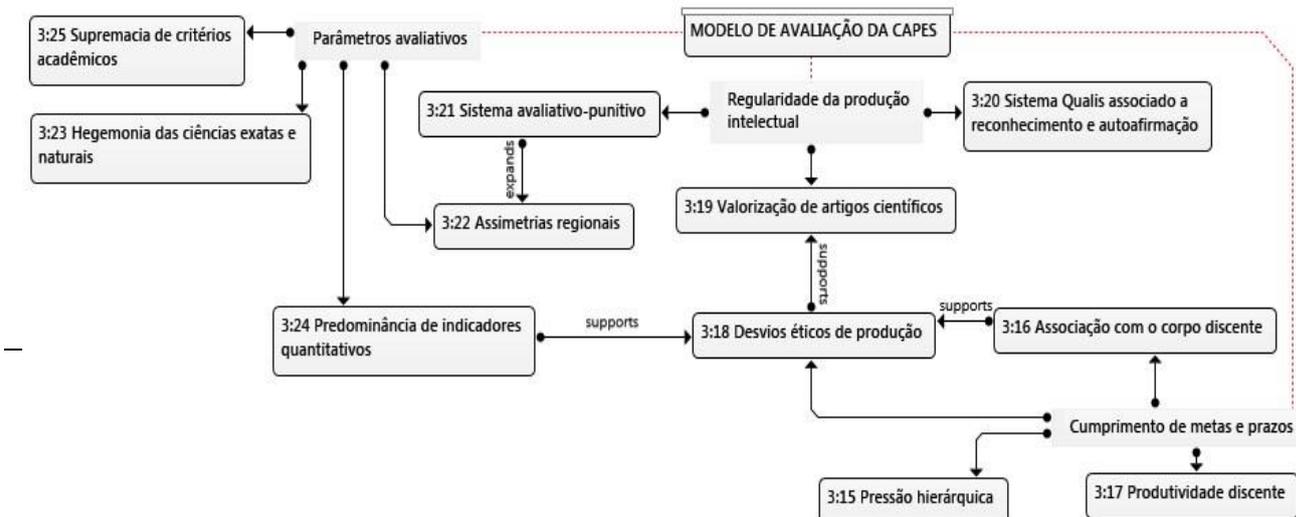
DOC 1.5: Ademais, as áreas profissionais e aplicadas continuam sendo avaliadas **a partir de parâmetros das áreas básicas e acadêmicas**, prevalecendo o *paper* e o livro sobre as criações e os inventos.

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

Embora, no MP, a pesquisa seja fundamental, ela não é suficiente. Dessa forma, há necessidade de se agregar outros elementos indicadores ao processo avaliação. Esse é o ponto, segundo Paixão *et al.* (2014), onde reside a dificuldade em sugerir produtos que possam ter sua qualidade assegurada com objetividade e precisão.

O mapa mental representado na Figura 4 sintetiza a percepção dos entrevistados sobre o modelo e os parâmetros de avaliação da CAPES.

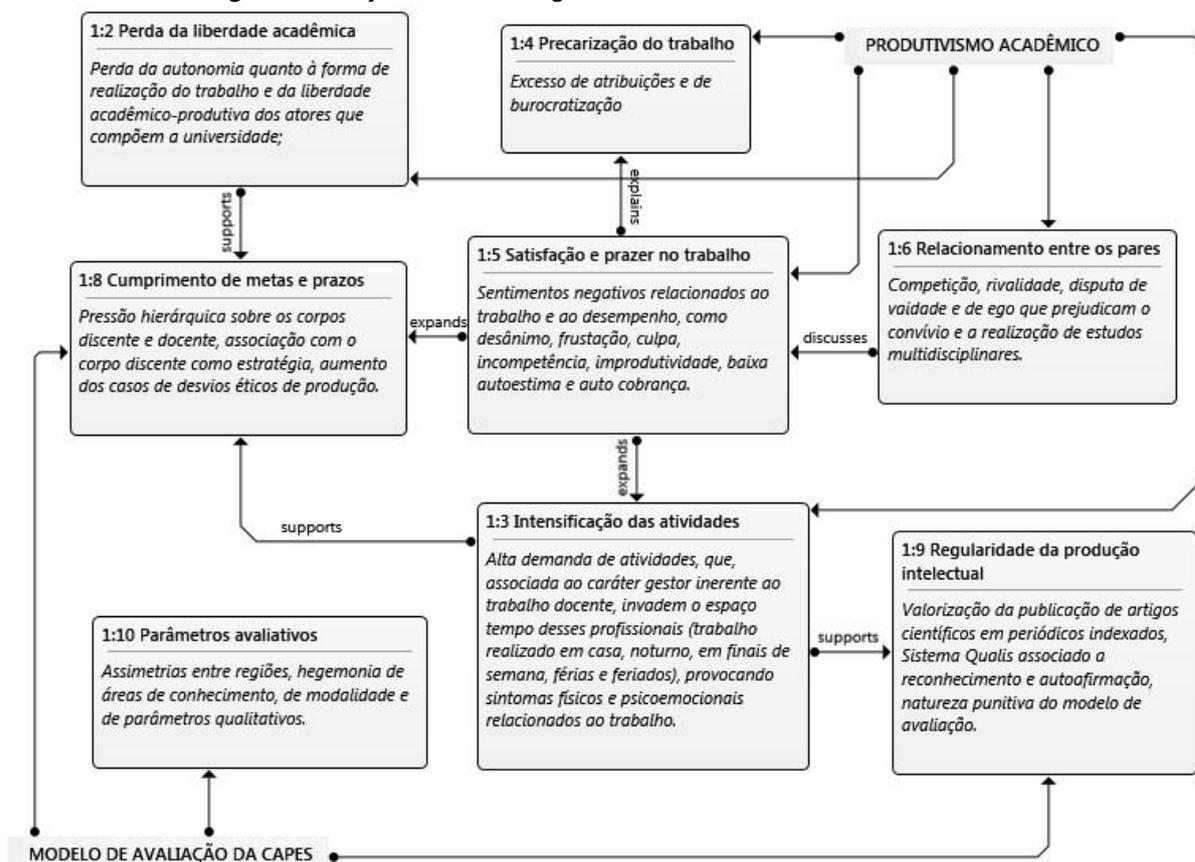
Figura 4 - Percepção acerca do modelo de avaliação da CAPES e seus parâmetros



Fonte: as autoras (2018)

O mapa mental representado pela Figura 5, a seguir, mostra a síntese das ideias das narrativas/documentos analisados para cada categoria, e suas correlações.

Figura 5 - Relação entre as categorias de análise e suas dimensões



Fonte: as autoras (2018)

4 À GUIA DE CONCLUSÕES

Este artigo teve como objetivo principal identificar o impacto do produtivismo acadêmico na atividade desenvolvida pelos docentes vinculados aos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNIVASF.

Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de estudo de caso interpretativo básico, que descreveu o fenômeno e confirmou as suposições apresentadas na fundamentação teórica, permitindo interpretar o tema por meio de dados empíricos coletados em campo. Para coleta desses dados, foram utilizadas a entrevista semiestruturada com seis docentes de PPGs *stricto sensu* da UNIVASF, que atuam simultaneamente nas modalidades acadêmica e profissional, bem como, pesquisa documental de currículos Lattes, documentos da CAPES, e regimentos internos de 14 PPGs *stricto sensu* da universidade.

Da pesquisa de campo constatou-se uma significativa intensificação das atividades, tendo em vista a alta demanda de atribuições dos docentes. É comum, ainda, que essas atividades extrapolem a jornada de trabalho na instituição e se estendam para os finais de semana, feriados, recessos, invadindo o tempo a ser dedicado ao lazer e convívio social. Esses fatores, aliados à excessiva burocratização, típica da gestão universitária, contribuem para a

precarização do trabalho, por meio do aumento do controle institucional e da prestação de contas, que transformam os docentes em trabalhadores intelectuais.

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

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

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

Como limitações do estudo aponta-se o fato de não terem sido contemplados os alunos dos PPGs analisados. Nesse sentido, sugere-se a realização de pesquisas futuras que estudem os impactos do produtivismo sobre a ótica de outros envolvidos na Pós-Graduação, como coordenadores de curso, discentes, ou mesmo outras seleções de docentes. Tendo em vista que a CAPES é apenas uma das instituições que sustentam as políticas públicas de ciência, tecnologia e inovação no país, seria interessante, também, estender essa análise a outros órgãos, como CNPq, Finep e FAP, a fim de se verificar os requisitos para concessão de bolsas presentes nos editais de financiamento, por exemplo. É importante destacar também que os seis docentes entrevistados não contemplam todas as áreas de avaliação/conhecimento e, portanto, sugere-se que futuros estudos ampliem o campo de pesquisa para as demais áreas que não foram contempladas.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

BIANCHETTI, Lucídio; NETTO MACHADO, Ana Maria. Trabalho docente no stricto sensu: publicar ou morrer. **A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade**. Campinas, SP, Papirus, 2009a.

BIANCHETTI, Lucídio; NETTO MACHADO, Ana Maria. Publicar & morrer!? análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 1, n. 28, p. 53-69, 2009b.

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

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

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

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

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

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

CASSUNDÉ, Fernanda Roda de Souza Araújo. **Desenvolvimento de E-competências para o ensino na EAD e a Influência das condições institucionais: um Estudo em uma IES Federal**. 2015. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PATRUS, Roberto; DANTAS, Douglas Cabral; SHIGAKI, Helena Belintani. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos EBAPE. BR**, v. 13, n. 1, 2015.

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

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

PEREZ, Karine Vanessa. Jornada de trabalho real e invisível: uma análise sobre o cotidiano de docentes em instituições de ensino superior privadas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. 2016. **Anais [...]**. 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa. Mudança no conhecimento e na profissão acadêmica em Portugal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 143, p. 402-426, 2011.

SANTIAGO, Rui; CARVALHO, Teresa. Managerialism rhetorics in Portuguese higher education. **Minerva**, v. 50, n. 4, p. 511-532, 2012.

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

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

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

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

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

SILVA, Junior Vagner Pereira da; GONÇALVES-SILVA, Luiza Lana; MOREIRA, Wagner Wey. Produtivismo na pós-graduação. Nada é tão ruim, que não possa piorar. É chegada a vez dos orientandos! **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1423-1445, out./dez. 2014.

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

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

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

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

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

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

Artigo recebido em 04/12/2018 e aceito para publicação em 17/03/2019
